



**Isabel Salomé de  
Miranda Santos de  
Lima**

**Supervisão da prática pedagógica dos futuros  
professores do Ensino Secundário em Cabo Verde**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação e Psicologia  
2017

**Isabel Salomé de  
Miranda Santos  
de Lima**

**Supervisão da prática pedagógica dos futuros  
professores do Ensino Secundário em Cabo Verde**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e sob a coorientação da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Com apoio Financeiro da:



**FUNDAÇÃO  
CALOUSTE  
GULBENKIAN**

Aos meus pais, marido e filhos.

## **O júri**

### **Presidente**

**Doutor Jorge Ribeiro Frade**

Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

### **Vogais**

**Doutora Ana Isabel Oliveira Andrade**

Professora Associada, Universidade de Aveiro (Coorientadora)

**Doutora Maria do Céu Neves Roldão**

Professora Associada Convidada, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

**Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira**

Professora Auxiliar, Instituto de Educação, Universidade do Minho

**Doutora Marta Cristina Lopes Abelha**

Professora Auxiliar, Universidade Portucalense Infante D. Henrique

**Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz**

Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Às Professoras Doutoras Nilza Costa e Ana Isabel Andrade, pela amizade e dedicação dispensadas aquando da minha integração, pela compreensão e reflexão nos momentos mais importantes da construção do conhecimento e, sobretudo, pelos saberes de orientação que precisaram mobilizar para que esta investigação pudesse ser uma realidade, contribuindo para a minha formação como investigadora e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves, pela força, apoio, amizade dispensados nos momentos importantes dos meus primeiros passos desta lide, sobretudo durante a etapa da minha integração em Portugal.

Aos grupos de professores da Uni-CV e das Escolas de Ensino Secundário cabo-verdianas que colaboraram nas fases da validação e preenchimento dos questionários e realização das entrevistas.

A todos os estagiários que colaboraram na fase de recolha dos dados através de questionário.

Ao meu dileto marido Mário, por todo o apoio, amor, paciência, coragem e sempre pronta colaboração dispensada, sobretudo nas circunstâncias mais difíceis, sendo este agradecimento extensivo aos nossos filhos que souberam compreender e suportar, juntamente connosco, momentos de privações, sacrifícios e desafios decorrentes da realização deste trabalho.

Um muito obrigado aos meus pais, irmãos e familiares, sem obliterar os meus amigos, tanto em Portugal como em Cabo Verde pelos incentivos e pela compreensão nos momentos mais delicados.

Ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, que me acolheu e me forneceu todas as condições necessárias para o desenvolvimento deste projeto.

À Fundação Calouste Gulbenkian pelo financiamento facultado, condição imprescindível para que pudesse dedicar-me, com a necessária tranquilidade, ao desenvolvimento deste trabalho.

A todos muito obrigada!

## Palavras-chave

Formação inicial de professores, prática pedagógica, supervisão, e supervisores.

## Resumo

A supervisão na prática pedagógica de futuros professores constitui o epicentro do processo da formação inicial de professores, por se traduzir num momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão nos quais os supervisores (institucionais e cooperantes) podem exercer um importante papel na construção da identidade profissional do formando, capacitando-o para enfrentar com sucesso os desafios inerentes aos contextos educativos da atualidade, os quais decorrem das exigências colocadas pela sociedade contemporânea, em constante transformação. Assim, estudos recentes sobre os processos de formação docente têm destacado a necessidade de formação específica dos supervisores como elemento fundamental para a melhoria da formação e atuação dos futuros professores. Nesta ótica, investigações sobre a supervisão da prática pedagógica na formação inicial de professores têm trazido contribuições importantes à compreensão e aprimoramento dos processos de formação. Neste estudo, colocamos como temática principal o discurso acerca das práticas supervisivas que os supervisores da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e os das escolas, centros de estágios, levam a cabo e que constroem mediante o trabalho desenvolvido durante o processo de estágio, por meio das suas ações supervisivas. Com este objetivo espera-se dar contributos no que diz respeito ao estudo de formação dos supervisores.

O estudo empírico seguiu uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, assente numa perspetiva construtivista, que, por métodos de observação indireta (questionário, entrevista, consulta de documentos), permitiu aceder ao conhecimento dos supervisores envolvidos no estudo sobre si, sobre o contexto de atuação e sobre as suas práticas supervisivas e a supervisão que levam a cabo e que constroem. Os resultados apontam no sentido de que nenhum dos supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde inquiridos tinha beneficiado de qualquer tipo de preparação e/ou formação específica para exercício da função, e nem tão pouco possuía experiências relevantes em matéria de supervisão da prática pedagógica. Como ideias conclusivas, depreende-se que as suas práticas supervisivas estarão mais enraizadas nas suas experiências e vivências, denotando-se concepções ainda tradicionais da supervisão.

Deste facto, o estudo evidencia o quanto há necessidade de capacitar os supervisores pelo que elaboramos propostas formativas que assentam em perspetivas promotoras da reflexão crítica, da investigação e do trabalho colaborativo de modo a favorecer a (re)construção identitária tanto dos formadores como dos formandos a fim de enfrentarem com sucesso os desafios e as complexidades da sociedade atual, em particular vivenciadas nas escolas. Defende-se ainda, a existência de políticas que garantam o exercício pleno dos supervisores junto às escolas, centros de estágios, valorizando as atividades e as condições de trabalho destes formadores que podem trazer contributos importantes para a melhoria do processo de formação dos futuros professores.

## Keywords

Initial teacher education, teaching practice, supervision, and supervisors.

## Abstract

The supervision process of future teachers' pedagogical practice is in the center of initial teacher education, as it represents an important dimension to monitor, guide and promote reflection. In this process the supervisors (from higher education and schools) can play a relevant role in building the educators' professional identity, empowering them to successfully meet the challenges inherent to today's educational contexts, resulting from the demands of a constantly changing society. Thus, recent studies on teacher education have highlighted the need of specific supervisor formation as a key element to improve future teachers' performance. In this respect, research on the supervision of pedagogical practice in initial teacher education has highly contributed to the understanding and improvement of the formative processes. In this study, the main topic is the supervision practices discourses carried out by supervisors at the Uni-CV and those at schools/Internship centers, which they develop through the work done during the internship process by means of their supervision actions. The main aim is to provide inputs regarding the supervisors formation.

The empirical study followed a qualitative and quantitative approach, based on a constructivist perspective which, through indirect observation methods (Questionnaire, Interview, Documental analyses), allowed to have access to the supervisors' knowledge about themselves, the context in which they act and their supervision practices.

The results suggest that none of the supervisors of future secondary education teachers in Cape Verde inquired had received any kind of preparation and/or specific formation to perform their duties, nor did they have any relevant experience in pedagogical supervision practice. Therefore, it appears that their supervision practices are rooted more in their experiences, still showing traditional conceptions of supervision. From this study it becomes evident the pressing need to invest in supervisors' formation. In this way, the study presents contributions to supervisor formation based on perspectives that promote critical reflection, research and collaborative work, so as to promote the (re)construction of both supervisors' and students' identity, in order to be successfully in facing the challenges and complexities of today's society namely in what schools are concerned. The study also advocates the existence of policies that guarantee supervisors' full action in schools, internships centers, highlighting the activities and the working conditions of these educators, who can make important contributions to improve the future teachers' formation.

## Mots-clé

Formation initiale des professeurs, pratique pédagogique, directeurs de stage et superviseurs.

## Résumé

La supervision dans la pratique pédagogique des futurs professeurs constitue l'épicentre du processus de formation initiale des professeurs, en ce sens qu'il s'agit d'un moment important dans le suivi, l'orientation et la réflexion, au cours duquel, les superviseurs peuvent exercer un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle du futur professeur en lui fournissant les moyens pour faire face aux défis inhérents aux contextes éducatifs actuels. Ces derniers découlent des exigences imposées par la société contemporaine, en constante transformation. Cela dit, des études récentes sur les processus de formation des enseignants ont mis l'accent sur la nécessité d'une approche spécifique concernant la préparation des superviseurs. Ils constituent une composante fondamentale dans l'amélioration de la formation et la façon d'agir des futurs professeurs.

Dans ce sens, les recherches sur la supervision de la pratique pédagogique dans la formation initiale des enseignants ont apporté d'importantes contributions dans la compréhension et le perfectionnement des processus de formation.

Tout au long de cette étude, nous avons choisi comme thème principal les discours sur les pratiques de contrôle que les directeurs de stage de l'Uni-CV et ceux des écoles et centres de stage mènent tout au long des sessions de préparation dans lesquelles participent sont soumis les futurs enseignants. L'objectif est de contribuer au développement et à l'approfondissement de la réflexion sur l'étude de la formation des superviseurs.

L'analyse des données a été faite selon une méthodologie de nature qualitative et quantitative, basée sur une perspective constructiviste. Grâce à des méthodes d'observation indirecte (questionnaire, entretien, analyse de documents officiels et techniques), nous avons pu recueillir des informations sur les différents profils des directeurs de stage engagés dans l'étude, leurs contextes d'intervention, leurs pratiques et méthodes d'accompagnement.

Les résultats enregistrés montrent qu'aucun des directeurs de stage des futurs enseignants de l'Enseignement Secondaire au Cap-Vert n'a bénéficié d'une préparation, d'une formation spécifique pour exercer cette fonction. Par ailleurs, très peu d'entre eux avait déjà eu une expérience relativement significative en matière de direction de la pratique pédagogique. On peut conclure, sur la base des opinions recueillies auprès du public cible, que les actions de direction de stage menées reflètent des façons d'agir et des expériences empiriques qui démontrent des approches que l'on pourrait considérer proches de certaines pratiques dites traditionnelles.



De ce fait, l'étude met en évidence la nécessité urgente de former les directeurs de stage pédagogiques. C'est dans ce sens que nous présentons des propositions de formation axées sur la promotion de la réflexion critique, la recherche et le travail collaboratif de façon à promouvoir la (re)construction de l'identité professionnelle des formateurs et des futurs professeurs en vue de faire face avec succès aux défis et aux complexités de la société actuelle. On défend également la nécessité de la définition et de la mise en place de politiques qui assurent le plein exercice des directeurs au sein des écoles et qui valorisent les activités et les conditions de travail de ces formateurs qui apportent d'importantes contributions à l'amélioration du processus de formation des futurs professeurs.

## Palavra xavi

## Fomason inisial, Prátika pedagogjiku, Supervizon e Supervizor

### rezumu

Supervizon pedagogjiku di futuris pursor e aspetu sentral na formason inisial di pursoris, pamodi e ta introduzidu na un muméntu inportanti di konpanhamentu, orientason e matutason, na undi ki kes supervizor (institusional e kuperanti) al izersi un papel inportanti na konstruson di identidadi profisional di formandu, na kapasita-l pa-l nfrenta ku susesu kes dizafiu propri di kontestu idukativu atual, ki ta nase di kes izijensa ki sosiedadi oxi, ki sa ta transforma manenti, ta poi. Asin, kes studu di gosi sobri formason di pursor ta distaka nesesidadi di formason spesifiku di supervizoris komu eleméntu fundamental pa midjora formason y atuason di kes futur pursor. Nes otika li, investigador di supervizon di prátika pedagogjiku na formason inisial di pursoris ten trazidu kontribuson inportantis pa konprenson e aperfesuaméntu di prusesu di formason. Nes studu nu ta koloka komu tema prinsipal kes diskursu sobri prátikas di supervizon ki supervizoris di Uni-CV e kes di skólas /sentrus di stájiu ta fase na ses ason supervisivu. Ku es obujetivu li nu ta pretendi kontribui pa studus di formason di supervizoris nasional e koperanti.

Na analizi di dadus nu uza un metodolojia di tipu kualitativu-kuantitativu ku bazi na perspetiva konstrutivista ki pa métodu di ozerbason indiretu (kestionáriu, ntrevista, konsulta di dokuméntus ofisial e tékniku) permiti ki nu tenba asésu a konhesimentu di kes supervizor nvolidu na studu sobri kontestu di atuason e sobri ses prátika di supervizon y supervizon kes ta fase. Kes razultadu ta mostra ma nenhun di kes supervizor di prátika pedagogjiku di futuris pursor di nsinu sekundáriu na Cabo Verde tenba benifisianu di kualker tipu di preparason o di formason spesifiku pa izerse prátika pedagogjiku. Pa konklui, ta parse-nu ma prátika di supervizon al stá mas nraizadu na ses sperienza e vivensia, kusa ki ta identifika, des modu, ku ntendimentus inda tradisinal di supervizon.

Di fatu, es studu ta ividensia un grandi nisesidadi di kapasita kes formador pa bia di supervizon. Pur izu prezentadu kontributus pa formason di supervizoris ku bazi na perspetiva ki ta promovi rafleson kritiku di investigason y trabadju di djunta mon, di modu a favorese rakonstruson indentitariu tantu di formandoris komu di formandus pa nfrenta ku susesu kes dizafiu y kompleksidadi di sosiedadi atual. Difendedu, inda, ezistensia di politikas ki ta garanti izersisiu plenu di supervizoris djuntu di skóla, sentrus di stájiu, valorizandu atividadis y kondison di trabadju di es formadoris ki pode trase kontributus inportanti pa midjora prusesu di formason di futuru pursoris.



# Índice

<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>4</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>6</b>
INTRODUÇÃO GERAL .....	7
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO .....	9
2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	21
3. OBJETIVOS E QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO .....	22
4. METODOLOGIA .....	23
5. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	24
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: ENQUADRAMENTO E EVOLUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
INTRODUÇÃO .....	28
1.1 BREVE HISTORIAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE .....	28
1.2 OS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE .....	33
1.3 INTERVENIENTES DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE .....	37
<b>SÍNTESE .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL .....</b>	<b>43</b>
INTRODUÇÃO .....	44
2.1 O PROFESSOR NO CONTEXTO DA ATUAL REALIDADE SOCIAL E EDUCATIVA .....	45
2.2. TORNAR-SE PROFESSOR NO CONTEXTO ATUAL .....	54
2.3 PERTINÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	64
2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES .....	72
2.5 PARADIGMAS DE ORIENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	84
2.5.1 <i>Paradigma tradicional</i> .....	86
2.5.2 <i>Paradigma comportamentalista</i> .....	86
2.5.3 <i>Paradigma personalista</i> .....	87
2.5.4 <i>Paradigma de investigação</i> .....	88
SÍNTESE .....	90
<b>CAPÍTULO III – A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....</b>	<b>93</b>
INTRODUÇÃO .....	94
3.1 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO .....	95
3.2 O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES .....	102
3.3 O SUPERVISOR: FUNÇÕES E PAPÉIS .....	109
3.4 ESTILOS DE SUPERVISÃO E/OU DE SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR .....	118
3.5 DIMENSÃO AFETIVA RELACIONAL DA SUPERVISÃO NOS ESTÁGIOS .....	124
3.6 O CICLO DE SUPERVISÃO NOS ESTÁGIOS .....	129
3.6.1 <i>Encontro de pré-observação</i> .....	131
3.6.2 <i>Observação propriamente dita</i> .....	133
3.6.3 <i>Análise dos dados recolhidos</i> .....	135
3.6.4 <i>Encontros de pós-observação (conferência da supervisão)</i> .....	135
SÍNTESE .....	138
<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO .....</b>	<b>141</b>
INTRODUÇÃO .....	142
4.1 MEMORANDO DA VIAGEM INVESTIGATIVA .....	143
4.2 ESPAÇOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....	148

4.3	MEMORANDO DAS VIAGENS NO TERRENO .....	152
4.5	OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	155
4.5.1	Questionário.....	155
4.5.2	Construção do questionário .....	156
4.5.3	Validação dos questionários .....	158
4.5.4	Administração dos questionários.....	159
4.5.5	Entrevistas.....	162
4.5.6	A estrutura das entrevistas .....	163
4.5.7	Realização das entrevistas .....	165
4.5.8	Transcrição das entrevistas.....	165
4.6	TEMPOS E ESPAÇOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	167
4.6.1	Análise de conteúdo e análise de discurso .....	167
	Síntese.....	172
<b>CAPÍTULO V - OLHAR(ES) SOBRE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>175</b>
	<i>Introdução.....</i>	<i>176</i>
5.1	PARTICIPANTES NO ESTUDO: CARATERIZAÇÃO .....	177
5.1.1	Supervisores .....	178
5.1.2	Orientadores .....	184
5.1.3	Estagiários.....	190
	SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS.....	191
5.2	OPINIÕES DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS .....	194
5.2.1	Organização das atividades de estágio na instituição de Ensino Superior .....	195
5.2.2	Funcionamento das atividades de formação dos estagiários.....	202
5.2.3	O estágio pedagógico como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.....	215
5.2.4	Postura profissional do supervisor durante o processo de estágio .....	239
5.2.7	Estilos de supervisão adotados pelos formadores da prática profissional.....	249
5.2.5	Práticas supervisivas dos supervisores e dos orientadores de estágio.....	253
5.2.6	Dimensão afetiva relacional entre os formadores no processo de estágio .....	257
5.2.8	Formação necessária para os formadores da prática pedagógica .....	264
	Síntese interpretativa dos resultados.....	268
<b>CAPÍTULO VI - REFLEXÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES FUTURAS .....</b>		<b>281</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>297</b>
<b>OUTRAS REFERÊNCIAS.....</b>		<b>319</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>1</b>
ANEXO A .....		3
	Anexo A. 1 – Programa de formação para supervisores da formação inicial do Ensino Secundário em Cabo Verde.....	4
	Anexo A. 2 - Pedido de autorização para a realização do estudo .....	18
ANEXO B .....		19
	Anexo B. 1 - Guião da entrevista dirigido ao Coordenador da Prática Pedagógica .....	20
	Anexo B. 2 - Questionários de caracterização pessoal do coordenador pedagógico .....	23
	Anexo B. 3 - Protocolo da entrevista dirigido ao Coordenador Pedagógico. ....	24
	Anexo B. 4 – Tabela de análise de conteúdo dos dados da entrevista.....	28
	Anexo B. 5 – Síntese interpretativa das Categorias da análise de conteúdo. ....	36
ANEXO C .....		39
	Anexo C. 1 - Guião da entrevista aos supervisores/orientadores. ....	40
	Anexo C. 2 - Questionários de caracterização pessoal e profissional .....	47
	Anexo C. 3 - Protocolos da entrevista dirigido aos supervisores e orientadores.....	48
	Anexo C. 4 – Importância do preenchimento dos questionários e pedido de identificação e contacto para continuidade de colaboração no estudo.....	85
	Anexo C. 5- Tabela de categorias e matrizes de análise de conteúdo das entrevistas .....	86

ANEXO D .....	105
<i>Anexo D. 1 - Matrizes conceptuais de estruturação e organização dos questionários. ....</i>	<i>106</i>
<i>Anexo D. 2 - Matrizes de elaboração/organização dos questionários.....</i>	<i>107</i>
<i>Anexo D. 3 - Pedido de validação dos questionários (destinados a professores da Uni-CV).....</i>	<i>108</i>
<i>Anexo D. 4 - Grelha de comentários dos questionários .....</i>	<i>109</i>
<i>Anexo D. 5 - Tabela de comentários de validação dos questionários (recebidos dos peritos). ....</i>	<i>112</i>
<i>Anexo D. 6 - Questionário dirigidos aos supervisores. ....</i>	<i>120</i>
<i>Anexo D. 7 - Questionário dirigidos aos orientadores.....</i>	<i>128</i>
<i>Anexo D. 8 - Questionário dirigidos aos estagiários. ....</i>	<i>135</i>
ANEXO E.....	144
<i>Anexo E. 1 - Tabelas das respostas dos supervisores (questões fechadas) .....</i>	<i>144</i>
<i>Anexo E. 2 - Tabelas das respostas dos orientadores (questões fechadas). ....</i>	<i>169</i>
<i>Anexo E. 3 - Tabelas das respostas dos estagiários (questões fechadas) .....</i>	<i>192</i>
ANEXO F.....	221
<i>Anexo F. 1 – Tabelas de categorias e matrizes de análise de conteúdo dos questionários. ....</i>	<i>222</i>

## Índice de Figuras

Fig. 1 - Mapa do arquipélago de Cabo Verde (adaptado de Moraes, 2005) .....	9
Fig. 2 - Análise comparada sobre a probabilidade de saber ler com 6 anos de estudos (fonte, RESEN) .....	14
Fig. 3 - Quadro síntese da noção de supervisão (adaptado de Vieira, 2009, p. 56 ) .....	100
Fig. 4 - Processo de supervisão (fonte Amaral <i>et al.</i> , 1996, p. 93) .....	114
Fig. 5 - Estilos de supervisão segundo Gilckman (1985,cit. in Alarcão & Tavares, 2007, p.76) ..	121

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Desenho do estudo empírico. ....	147
Tabela 2 - Número de cada grupo participante no estudo .....	153
Tabela 3 - Número de questionários distribuídos e recolhidos .....	161
Tabela 4 - Caraterísticas pessoais dos supervisores .....	178
Tabela 5 - Graduação dos supervisores .....	179
Tabela 6 - Situação da formação pós-graduada dos supervisores .....	179
Tabela 7 - Percurso profissional dos supervisores .....	180
Tabela 8 - Situação profissional dos supervisores.....	181
Tabela 9 - Experiências profissionais acumuladas pelos supervisores .....	182
Tabela 10 - Caraterísticas pessoais dos orientadores .....	185
Tabela 11 - Percurso académico e situação profissional dos orientadores .....	185
Tabela 12 - Formação para exercício da função de supervisor .....	186
Tabela 13 - Percurso profissional dos orientadores .....	187
Tabela 14 - Experiência profissional acumulada pelos orientadores. ....	188
Tabela 15 - Caraterísticas pessoais dos estagiários.....	190
Tabela 16 - Cursos frequentados pelos estagiários .....	190
Tabela 17 - Experiência profissional dos estagiários .....	191
Tabela 18 - Número de estagiários por núcleo e número de núcleo por supervisor .....	196
Tabela 19 - Participação dos supervisores na organização de estágio .....	200
Tabela 20 - Conhecimento do tipo de formação que os estagiários receberam .....	200
Tabela 21 - Vias pelas quais os orientadores conheceram a formação dos estagiários.....	201
Tabela 22 - Período do início e duração de estágio.....	203
Tabela 23 - Número de aulas por estagiário e número de turmas por núcleo .....	204
Tabela 24 - Número de aulas assistidas pelos estagiários, lecionação e avaliação .....	208
Tabela 25 - Momento e local do 1º contacto dos estagiários com o orientador .....	209
Tabela 26 - Constrangimentos assinalados pelos formadores .....	212
Tabela 27 - Constrangimentos assinalados pelos estagiários .....	213
Tabela 28 - Constrangimentos após implementação do regulamento da Uni-CV .....	213

Tabela 29 - Duração efetiva do estágio .....	215
Tabela 30 – Desenvolvimento profissional futuro do estagiário .....	218
Tabela 31 - Cursos frequentados e disciplinas por realizar .....	221
Tabela 32 - Disciplinas por realizar pelos estagiários no início do estágio .....	221
Tabela 33 - Opinião dos supervisores acerca das disciplinas pedagógicas.....	223
Tabela 34 - Opinião dos orientadores acerca das disciplinas pedagógicas .....	224
Tabela 35 - Opinião dos supervisores acerca dos itens de avaliação dos estagiários. ....	225
Tabela 36 - Opinião dos orientadores acerca dos itens de avaliação dos estagiários.....	226
Tabela 37 - Grau de importância atribuído ao portfólio .....	227
Tabela 38 - Adequação da legislação referente à orientação de estágio .....	232
Tabela 39 - Grau de importância atribuído ao estágio.....	237
Tabela 40 - Número de vezes que um supervisor deve ir à escola .....	239
Tabela 41 - Assiduidade do supervisor na escola.....	241
Tabela 42 - Período em que o supervisor esteve na escola .....	242
Tabela 43 - Número de vezes em que os supervisores estiveram na escola .....	243
Tabela 44 - Contacto do supervisor com os estagiários .....	244
Tabela 45 - Opinião sobre presença do supervisor no estágio .....	245
Tabela 46 - Estilos de supervisão adotados pelos formadores .....	250
Tabela 47 - Meios para superar a falta de formação dos formadores .....	251
Tabela 48 - Cinco atividades que os formadores realizaram com estagiários .....	253
Tabela 49 - Três atividades fundamentais para os supervisores e orientadores.....	255
Tabela 50 - Satisfação dos supervisores em relação aos orientadores .....	257
Tabela 51 - Satisfação dos orientadores em relação aos supervisores .....	259
Tabela 52 - Opinião dos estagiários sobre a relação entre os formadores .....	260
Tabela 53 - Conteúdos necessários para formação dos formadores .....	266



## Lista de Abreviaturas

<b>CFPES</b>	Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário
<b>EFPES</b>	Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário
<b>EHPPE</b>	Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar
<b>FCSHA</b>	Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes
<b>FCT</b>	Faculdades de Ciências e Tecnologia
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>IP</b>	Instituto Pedagógico
<b>ISE</b>	Instituto Superior da Educação
<b>IUE</b>	Instituto Universitário de Educação
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MESCI</b>	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação
<b>Uni-CV</b>	Universidade de Cabo Verde

## Introdução geral

A complexidade da sociedade atual em que vivemos, perante as mudanças constantes da diversidade cultural, do aparecimento das novas tecnologias e do progresso científico, influencia todo o sistema educativo e, conseqüentemente, a formação inicial de professores. Esta deixou de ser um espaço exclusivo de formação de professores que se limita a transmitir conhecimentos, para ser igualmente um espaço de desenvolvimento de atitudes de alguém que aprende ao longo da vida, que procura “*conhecer o próprio modo de conhecer*”, que “*avalia a capacidade de interagir*” (Alarcão, 1996b, pp.175-179) e, em suma, torna-se num processo dinâmico, realizado por meio da atividade do formando, numa atitude reflexiva sobre os seus próprios conhecimentos e em interação dos seus pares.

No desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes supracitadas, perspetiva-se a necessidade de novas competências por parte dos supervisores da prática pedagógica dos futuros professores, que visa atender cada sujeito em processo de formação, dotando-lhe de “*uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo*” (Alarcão, 2002, p.236). A estes profissionais (neste caso, supervisores institucionais e cooperantes) são, assim, exigidas capacidades de ajudar o formando a crescer como profissional, propiciando ambientes formativos estimuladores de um saber didático, fomentando o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as suas práticas. Desta forma, aos supervisores da prática profissional são exigidas, entre outras atribuições, a de ajudar o formando a realizar ações educativas que contemplem uma docência séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos, por meio de um bom clima afetivo-relacional.

Com estas perspetivas de exigência de formação, autores como Alarcão (1996a), Alarcão e Tavares (2007), Caires (2003), Flores (2006), Moreira (2005), Ribeiro (1996, 2006), Esteves e Rodrigues (2005), Sá-Chaves (2002), Vieira (1993), Vieira, Moreira e Barbosa (2006) advertem para a necessidade de formação específica dos supervisores

como elemento fundamental para a melhoria do processo de formação e atuação dos futuros professores. Assim, acreditando que os supervisores da prática pedagógica dos futuros professores assumem um papel de especial relevância em todo o processo da formação inicial, este trabalho pretende, sobretudo, dar contributos no que respeita ao estudo de formação dos supervisores, tendo como enfoque o discurso dos supervisores (institucionais e cooperantes) da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Trata-se de analisar o discurso acerca das práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem e da necessidade de formação dos mesmos, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação de professores na Universidade de Cabo Verde – (Uni-CV) e da educação em geral.

Para melhor compreensão do estudo, começamos por fazer a respetiva contextualização, mediante a apresentação de uma breve resenha histórica da educação em Cabo Verde para, em seguida, e com base nesse cenário evolutivo, identificar e justificar o problema de investigação, demonstrar a sua pertinência e elucidar os objetivos do estudo, bem como as questões de investigação e a estrutura do trabalho.

## 1. Contextualização e identificação da problemática em estudo

De origem vulcânica, o arquipélago de Cabo Verde é formado por dez ilhas, das quais nove são habitadas e situa-se geograficamente na zona tropical do Atlântico Norte, aproximadamente a 500 km da costa ocidental africana, conforme o mapa da figura que a seguir se apresenta.



**Fig. 1 - Mapa do arquipélago de Cabo Verde (adaptado de Morais, 2005)**

Em termos demográficos, segundo dados do último recenseamento da população, de 2010, o arquipélago de Cabo Verde conta com 484 437<sup>1</sup> residentes, metade dos quais na ilha de Santiago, sendo que 49.5% são do sexo masculino.

Segundo documentos oficiais, as ilhas foram descobertas no ciclo das navegações portuguesas entre 1460 e 1462 pelos mareantes Diogo Gomes e António de Noli. De seguida, iniciou-se o seu povoamento, em 1462, com muitas dificuldades, pois as ilhas

---

<sup>1</sup>Dados estatísticos do gabinete do Recenseamento Geral da População e Habitação – RGPH/ 2010 do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE). Disponível em: <http://ine.cv/estatisticas-por-tema/populacao-e-censo/>

ficavam longe do reino e as condições climáticas não atraíam os colonizadores que dispunham de um espaço geográfico muito circunscrito, num pedaço de terra cercado de mar por todos os lados. Sendo difícil a adaptação total dos europeus a este território, foram trazidos do continente africano inúmeros escravos que, cruzando-se com os europeus, criaram uma nação e uma cultura próprias.

Assim, a situação linguística do território é caracterizada pela presença de duas línguas que, embora tenham estatutos diferenciados, coexistiram ao longo de séculos: o português, que é a língua oficial do ensino, da literatura, dos média e das situações formais de comunicação, e a língua materna de maior parte da população, o cabo-verdiano – o crioulo – enquanto língua de comunicação na família, das tradições orais, principal suporte musical, isto é, língua da oralidade e das situações informais de comunicação e muitas vezes de situações formais.

Relativamente ao ensino, as primeiras escolas terão surgido, na segunda metade do século XVI, na cidade de Ribeira Grande de Santiago, a primeira construída pelos europeus (portugueses) no continente africano, onde se devia ensinar o latim e o português. Segundo Moniz (2009), até meados do século XIX, o papel da educação limitava-se *“apenas à cristianização e ao ensinamento de alguns rudimentos de língua portuguesa aos escravizados, para que se entendessem com os futuros senhores”* (p. 216). Para além disso, o mesmo autor salienta que a educação também foi utilizada como instrumento de diferenciação e reconversão de dominação e desconfiguração das práticas culturais dos indígenas africanos.

Ao contrário das demais províncias ultramarinas portuguesas, em Cabo Verde, as missões tal como atuavam no continente foram, muito cedo, substituídas por paróquias que constituíam os núcleos de associação religiosa. É nesta linha que foi instalada, em 1817, a primeira escola primária que passaria a funcionar na cidade da Praia, ilha de Santiago, com muitas deficiências (Azevedo, 1963). Este autor assevera que a mesma escola seria elevada à categoria de escola principal com a publicação do Decreto-Lei de 14 de agosto de 1845, pelo, então, Ministro de Estado da Marinha e do Ultramar, Joaquim José Falcão, visando o estabelecimento dos princípios organizadores da instrução primária. O ensino é, assim, dividido em dois graus, o primeiro, nas escolas designadas como elementares, e o segundo nas escolas que tomarão o nome de principais. Nas primeiras, os programas

circunscreviam-se às três operações básicas – ler, escrever e contar, aliadas ao funcionamento da doutrina cristã e à História de Portugal. Em relação às segundas, designadas de escolas principais, pode-se dizer que abriam caminho à aprendizagem da Gramática Portuguesa, Desenho Linear, Geometria, Escrituração, Economia da Província, Noções de Física Aplicada à Indústria e ao Comércio (Azevedo, 1963). Este decreto lançava, pois, as bases para a edificação das escolas públicas nas províncias do ultramar.

No arquipélago de Cabo Verde, o aludido decreto, de 14 de agosto de 1845, não teve os efeitos esperados devido a fatores diversos, sendo de se destacar a falta de professores devidamente qualificados, a irregularidade da frequência dos alunos às aulas, o afastamento das povoações dos centros escolares e a ausência de inspeção. Contudo, o mesmo decreto é reforçado por um outro, de 30 de novembro de 1869 que, no seu art.º 1.º, determina, entre outros aspetos, que *“todo o ensino público exercido por conta do Estado ou por particulares é sujeito à fiscalização das autoridades responsáveis”* (Azevedo, 1963). Este último decreto-lei dispõe, ainda, que o Ensino Primário principal passaria à categoria de primeiro grau de Ensino Secundário cujo objetivo era preparar rapazes para carreiras comerciais ou de funcionalismo público que eram necessários no próprio meio. Aos professores era exigido um outro nível de preparação, uma vez que, para além das disciplinas já mencionadas, foram acrescentadas outras para efeitos de ensino, embora com carácter facultativo, designadamente Inglês, Francês ou Árabe. É de salientar que, pela primeira vez, são regulados os concursos dos professores das escolas elementares a realizar localmente.

No que diz respeito ao Ensino Secundário, ainda, em conformidade com o Decreto-Lei de 14 de agosto de 1845, em 1860, através da portaria circular n.º 313-A, de 15 de dezembro mandou-se criar na cidade da Praia o primeiro estabelecimento, o Liceu Nacional de Cabo Verde, fundado pelo então Governador Fontoura da Costa. Este mesmo estabelecimento, nas palavras de Moniz (2009), *“teve vida efémera”* (p.219). O mesmo autor refere ainda que, alegando falta de pagamento dos seus honorários, os professores, desapontados, demitiram-se e o estabelecimento de ensino ficou reduzido a salas de instrução primária, ensino de Teologia e Desenho, vindo depois a extinguir-se na íntegra.

Em 1866, através do Decreto-Lei de 3 de setembro, era criado em Cabo Verde o Seminário-Liceu localizado na ilha de São Nicolau, com um ensino de carácter

naturalmente religioso, mas aberto ao laicismo. A maioria do corpo docente era constituída por missionários, formados em Cernache do Bonjardim, em Portugal. Importa dizer que os planos dos cursos, tanto da parte eclesiástica como da parte liceal, eram similares aos da metrópole, sendo também certo que desse Seminário-Liceu saíram futuros agentes locais com uma formação clerical diocesana, mas preparando, igualmente, na opinião de Azevedo, “*os melhores valores das ilhas cabo-verdianas nas últimas gerações*” (1958, p.132).

No arquipélago contavam-se, em 1889, cerca de três milhares de alunos em 56 escolas primárias, umas pertencentes ao Estado, outras aos municípios e, em 1898, o número de alunos tinha subido para mais de quatro milhares, em 73 escolas. Na mesma data, no Seminário-Liceu tinha-se um coletivo de 52 aspirantes ao sacerdócio e 72 estudantes liceais.

Com a estabilização e a consolidação das instituições na metrópole, após terríveis lutas intestinas no início do século XX, os políticos começaram a intervir nas províncias ultramarinas, nomeadamente em setores como o da educação, com iniciativas que visavam o progresso e a estabilidade socioeducativa, “*obedecendo às características e padrões do ensino na metrópole*” (Azevedo, 1958, p. 123).

O Seminário-Liceu foi extinto pelo Decreto-Lei n.º 701, de 13 de junho de 1917, que criou de imediato o Liceu Nacional que devia funcionar no mesmo edifício. Mas, pelo suplemento n.º 18 do B.O n.º 43 de 30 de outubro do mesmo ano, o Liceu Nacional passa a ter sede na ilha de S. Vicente e 20 anos depois contava com cerca de 400 alunos. Foi neste ano que o ensino primário nas escolas e em postos oficiais seria reformado, conhecendo um exercício eficiente de 114 estabelecimentos, com 161 professores. Entretanto, para dar resposta ao aumento da população estudantil do Ensino Secundário, surge em 22 de junho de 1955, através do Decreto-Lei n.º 40.198, uma secção do liceu Gil Eanes na cidade da Praia para ministrar o ensino do 1.º e 2.º ciclos. Esta secção, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 43.064 de julho de 1960, pelo art.º 3º, passaria a funcionar a partir do ano letivo 1960/61, sob designação de liceu Adriano Moreira, atual liceu Domingos Ramos, inaugurado a 1 de junho de 1960 para albergar cerca de 600 alunos.

É de salientar que o curso liceal era a reprodução exata do curso geral existente nos liceus metropolitanos e aos professores era exigido um diploma semelhante ao dos professores admitidos para exercer a função na metrópole.

A partir da década de 60, surgem os movimentos de luta de libertação e, concomitantemente, uma pressão da opinião pública internacional que denunciava a situação precária em que vivia a maioria dos nativos nas províncias ultramarinas, sobretudo a nível da educação. A fim de contrariar esta situação, Portugal deu prosseguimento à sua estratégia de reformulação colonial, no sentido de reforçar a política de expansão da escolaridade nas províncias ultramarinas.

Mesmo com as mudanças introduzidas nas colónias por Portugal, o arquipélago de Cabo Verde alcança a sua independência em julho de 1975 com um ensino eivado de críticas. Na verdade, o primeiro governo dizia ter herdado um ensino que se caracterizava como sendo altamente seletivo e discriminatório e, como tal, configurava-se inadequado às condições geográficas, físicas e humanas, às tradições culturais e às exigências do desenvolvimento que o país emergente demandava (PAICV, 1983)<sup>2</sup>.

Assim, o executivo do Estado de então privilegiou o desenvolvimento do setor da educação, entendendo que este se perfilava numa das condições fundamentais para o progresso do país. Conforme Guia do Terceiro Mundo de 1981<sup>3</sup>, movia o governo a situação de elevada taxa de analfabetismo, de cerca de 50%. Urgia um programa de alfabetização intensivo, com prioridade nos meios rurais; não havia um número expressivo de escolas e as poucas que existiam estavam em estado de degradação. Aqui a ideia era a construção de novas escolas e a reparação das que existiam; o nível de formação de professores para o Ensino Secundário era inexistente, pelo que urgia realizar a sua formação; a 6ª classe era aberta a um grupo bastante restrito, pelo que se impunha a sua generalização progressiva; o Ensino Secundário carecia de reformas e o ensino técnico deveria ser alargado. Não havia escolas de formação profissional; a formação no exterior nas áreas não ministradas no arquipélago era reduzida e estava pouco racionalizada; a

---

<sup>2</sup> Documento do 3º Congresso do Partido Africano da Independência de Cabo Verde - (PAICV).

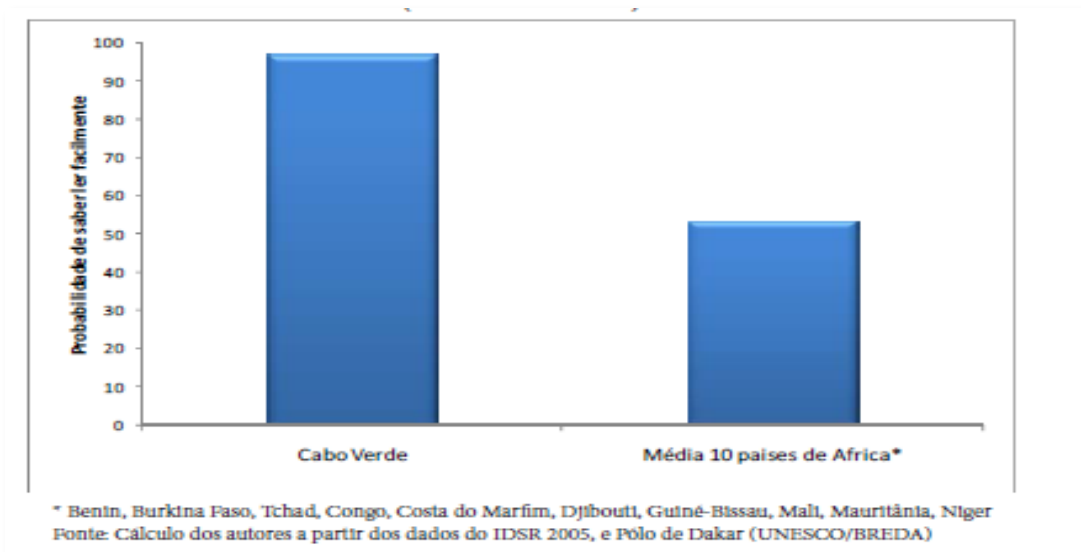
<sup>3</sup> Suplemento anual dos Cadernos do Terceiro Mundo de 1981, edição em português para Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe.



atividade de pesquisa virada para a melhoria da eficácia do ensino estava pouco desenvolvida e por implementar estavam as redes de infantários.

Os sucessivos governos de Cabo Verde, tanto os da primeira república (1975-1990) como os da segunda (1991 aos dias de hoje), continuaram a defender o princípio segundo o qual a educação é um dever e um direito de todos os cidadãos, isto de acordo com a Constituição da República de Cabo Verde<sup>4</sup>.

Esta postura inovadora prometia o rompimento com o passado colonial e, deste modo, fez com que Cabo Verde aparecesse na sub-região oeste-africana como exemplo positivo, posicionando-se entre os primeiros, com melhor desempenho na área da leitura, com uma percentagem de 98.3% de adultos de 24 a 44 anos (conforme gráfico da **Fig. 2**), vencendo dificuldades estruturais como, por exemplo, a seca e a desertificação.



**Fig. 2 - Análise comparada sobre a probabilidade de saber ler com 6 anos de estudos (Fonte, RESEN)<sup>5</sup>**

A grande escassez de recursos materiais impulsiona os sucessivos governos a apostar no setor educativo, com enfoque naquilo que consideram o principal recurso do país, o homem. De uma situação em que a educação era apanágio de um grupo restrito,

<sup>4</sup> Constituição da República de Cabo Verde, 2ª Revisão Ordinária-2010, Assembleia Nacional, 4ª ed., Praia. Disponível em: <http://www.parlamento.cv/e-cidadao/leis/CR.pdf>

<sup>5</sup> Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) de 2011 do Ministério da Educação de Cabo Verde).

pecando pelo seu caráter altamente seletivo, discriminatório, avesso às especificidades culturais e exigências do desenvolvimento, passa-se a uma situação em que a educação se constitui como um direito de todo o cidadão, como, de resto, o consagrou a Constituição da República.

Esta realidade educacional que, mediante uma análise fria, constituía numa afronta aos decisores políticos de um país pobre como Cabo Verde – visto ter trazido, concomitantemente, problemas sérios relacionados com a falta de espaços escolares e professores qualificados para atender a cada vez mais intensa procura de ensino – abriu caminho a uma investida generalizada, com ações específicas em setores diversificados na unidade do sistema educativo, conforme se verá. Confrontados com esta realidade educacional e face à demanda crescente, em termos de acesso aos vários níveis de ensino, tornou-se um imperativo nacional a tomada de medidas tendentes a (re)estruturar o sistema de ensino em Cabo Verde. Nesse sentido, os decisores políticos desencadearam um conjunto de medidas legislativas que configuraram a estrutura do sistema educativo cabo-verdiano.

Efetivamente, o sistema educativo cabo-verdiano organizado pelo Decreto-Legislativo n.º 103/III/90, de 29 de dezembro e revisto pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro e n.º 2/2010, de 7 de maio, compreende atualmente os subsistemas da educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Por seu lado, a educação escolar abrange os subsistemas do Ensino Básico, Secundário e Superior, bem como modalidades especiais de ensino, e inclui ainda atividades de ocupação de tempos livres. O sistema educativo integra, ainda, a componente da formação técnico-profissional e articula-se com o sistema nacional de formação profissional.

Ainda de acordo com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio), o Estado deve assegurar a gratuidade do ensino básico universal, com duração de 8 anos e garantir a educação obrigatória e universal, até ao 10º ano de escolaridade, assumindo promover a criação de condições para o seu alargamento até ao 12º ano de escolaridade.

O mesmo diploma legislativo estabelece que a educação pré-escolar é de frequência facultativa, devendo a rede deste subsistema de ensino ser essencialmente da iniciativa das

autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes, podendo assumir o funcionamento de jardins infantis em zonas onde a iniciativa privada não se verifica.

Quanto à formação inicial de professores, ainda no período colonial, foram instituídos cursos para professores do Ensino Primário, com a criação das designadas Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE), através do Decreto-Lei n.º 45.908, do Governo de Portugal, publicado em Cabo Verde no B.O n.º 44, de 2 de novembro de 1964 pelo Ministério do Ultramar. Mais tarde, é criada a Escola do Magistério Primário pelo Decreto-Lei n.º 173/70 de 17 de julho.

Alguns anos após a independência, a EHPPE deixa de existir e a Escola do Magistério Primário dá lugar ao Instituto Pedagógico – (IP), instituído em 1988 com os trabalhos de uma Comissão Instaladora, criada para o efeito, através do Decreto-lei n.º 18/88, de 9 de março. Entretanto, em virtude da inoperância da referida comissão foi nomeada uma nova, através do Decreto-lei n.º 26/92, de 22 de fevereiro, o que explica que o IP tenha iniciado o seu funcionamento efetivo no ano letivo 1992/1993.

Contudo, na sequência da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, e de acordo com as orientações do Ministério do Ensino Superior e Ciências e Inovação – (MESC), procedeu-se à reconfiguração do IP que passou a denominar-se Instituto Universitário de Educação- (IUE), através do Decreto-Lei n.º 17/2012, de 21 de junho, com as seguintes atribuições: (a) ser uma instituição de ensino superior vocacionada para a educação, a investigação pedagógica, a prestação de serviços à comunidade e a reconversão de agentes educativos necessários ao sistema educativo; (b) conferir grau de licenciatura, de mestre e de doutor, cursos de estudos superiores profissionalizantes e, nos termos da lei, outros certificados ou diplomas; (c) conferir, ainda, grau de doutor *honoris causa* e grau de doutor *insignes*.

No que concerne a formação inicial de professores para o Ensino Secundário (onde se insere o nosso estudo), os primeiros passos tiveram início quatro anos após a independência do arquipélago de Cabo Verde, na ilha de Santiago - cidade da Praia, com a criação da primeira Escola Nacional, designada Curso de Formação de Professores do

Ensino Secundário - CFPES, pelo Decreto-Lei n.º 70/79, de 28 de julho, mais tarde designada Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES) que, por sua vez, evoluiu para o Instituto Superior de Educação – ISE (Decreto Legislativo n.º 8/95 de 27 de setembro). Pelo Decreto-Lei n.º 53/2006, de 20 de novembro, foi criada a Uni-CV e, em outubro de 2008, o ISE é extinto, transitando todo o seu património para a Uni-CV. Mais tarde, com devida autorização do Estado de Cabo Verde, várias instituições privadas de Ensino Superior instalaram-se no país, algumas das quais incluíram nas suas atividades a formação de professores do Ensino Secundário, temática sobre a qual incide o nosso estudo.

Não obstante este novo contexto do Ensino Superior cabo-verdiano, o nosso estudo reporta-se, apenas, à realidade da Uni-CV, em virtude de a mesma se constituir, atualmente, como instituição pública nacional responsável pela formação inicial da maioria de professores do Ensino Secundário que lecionam no arquipélago de Cabo Verde e, nesta qualidade, herdeira de toda a história e de todas as responsabilidades de formação de professores do Ensino Secundário anteriormente incumbidas à EFPES e ao ISE.

Desde então, importa, no entanto, realçar que Cabo Verde tem vindo a dar passos significativos no que se refere à construção, afirmação e aperfeiçoamento da formação dos professores do Ensino Secundário, em termos de medidas de política educativa com algum realce no que respeita a sua configuração normativa e orgânica.

No entanto, esta evolução ocorreu sem que, porventura, se tenham levado em conta políticas educativas que melhor enquadrassem as diversas perspetivas pedagógicas e didáticas geradoras de mudança no processo de formação e, consequentemente, de ensino e aprendizagem, por conseguinte, a nível da supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Tratando-se de uma realidade que não se pode ignorar, pareceu-nos pertinente o seu estudo como forma de conhecer esse universo, contribuindo para uma possível resolução de eventuais necessidades encontradas.

Deste modo, trata-se da etapa de formação em que o futuro professor está perante uma nova realidade que irá prepará-lo para o futuro como profissional docente, sob apoio de outros professores, nomeadamente, supervisores institucionais e cooperantes, que têm como missão ajudá-lo a (re)construir o conhecimento de que é possuidor e dotá-lo de

competências necessárias para enfrentarem com sucesso os desafios com que se deparam no processo de ensino/aprendizagem. Sendo o supervisor institucional, docente da instituição de formação que acompanha e orienta a formação da prática profissional dos formandos, enquanto que o supervisor cooperante é o profissional de terreno que recebe os formandos nas suas salas, acompanhando-os e orientando-os, também, nas suas atividades de iniciação ao mundo da prática docente.

Com efeito, constata-se que, em Cabo Verde, para o exercício das funções de supervisor institucional/cooperante, nunca existiu uma política consistente de preparação e/ou formação específica desses formadores (Andrade, Nilza & Lima, 2013), nem tão pouco uma cultura e prática de investigação que permitissem construir um pensamento reflexivo sobre as práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem no processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundária em Cabo Verde.

O presente estudo parte da convicção de que, neste dealbar de um novo século e de um novo milénio, a educação em geral e, em especial, a formação de professores devem assumir um papel preponderante enquanto processo transformador das consciências e das vontades dos indivíduos, a fim de prepara-los para enfrentarem com sucesso os desafios e a complexidade da sociedade atual.

Considerando que o desenvolvimento do conceito de supervisão tem estado sempre estreitamente relacionado com as mudanças conceituais ocorridas no campo educativo, neste momento, pode-se considerar que a supervisão exige uma relação bilateral entre o formador e o formando, implicando que ambos se questionem e reflitam sobre as suas práticas profissionais, o que contribuirá, sem dúvida, para a formação de ambos.

Nesta perspetiva, é legítimo falar em supervisão da prática pedagógica, a qual, e de acordo com Alarcão e Tavares (2007), será encarada como *“uma auto e hétero supervisão comprometida e colaborante em que os professores [neste caso o formador e o formando] se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar as suas actividades de ensino e de educação”* (p.33). É, nesta linha, que o projeto que delineámos pretende contemplar esta visão de supervisão.

No contexto cabo-verdiano, o Plano Estratégico para a Educação (MEVRH, 2003)<sup>6</sup> caracteriza as práticas pedagógicas no Ensino Secundário, como *“pouco motivadoras e pouco participativas, contribuindo para o desgaste e para a desmobilização dos alunos”* (p. 83). No mesmo documento, reforça-se a ideia de que, nesse grau de ensino, há um afastamento do aluno do que atualmente se considera ser o conhecimento contemporâneo e, particularmente, o conhecimento científico, e um desfasamento entre aquilo que a sociedade espera e o que realmente é oferecido.

Em outros contextos, analisando a questão da formação da prática profissional dos professores, Formosinho e Niza (2009) acentuam que a mesma não tem correspondido *“com eficácia à democratização do acesso à escola e ao consequente direito que os alunos têm a serem bem-sucedidos na sua escolaridade”* (p.119). Isto deve-se, segundo os mesmos autores, *“não apenas [ao] dever público de equidade no tratamento dos alunos, mas também [às] necessidades impostas pelo desenvolvimento económico e social e pela consequente mudança qualitativa na composição da força do trabalho e no exercício da cidadania”* (idem).

Efetivamente, as profundas e permanentes transformações que a sociedade atual vem conhecendo, requerem do profissional docente respostas cada vez mais complexas e exigentes, pelo excesso de tarefas que lhes são atribuídas na concretização da sua missão. Ou seja, no que concerne à responsabilidade e aos papéis destes profissionais, cada vez mais são colocadas expetativas e exigências,

*que implicam, entre outros aspetos, a capacidade de utilizar práticas de diferenciação pedagógicas e de trabalho colaborativo entre os alunos, na sala de aula; a necessidade de centrar a atenção na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento da sua autonomia e no cumprimento das regras sociais, o que tem repercussões nos seus modos de ser e de estar na profissão.* (Alves & Flores, 2011, p.8)

Desta constatação, aos professores é exigida uma formação profissional adequada às exigências e à complexidade da sociedade atual. Estes propósitos pressupõem formadores, neste caso supervisores institucionais e cooperantes qualificados, de modo a

---

<sup>6</sup> Plano Estratégico da Educação de 2003 do MEVRH- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (Arquivo do Ministério da Educação de Cabo Verde).

proporcionar as condições para que o formando desenvolva uma prática pedagógica sustentada e de qualidade. Perante este quadro e para que possam dar respostas aos desafios e à complexidade da docência na sociedade hodierna, é fundamental que os professores possuam uma sólida formação, aliando as competências pedagógicas às competências investigativas sobre as situações concretas de ensino, para que sejam profissionais ativos, inovadores e capazes de transformar realidades.

Em Cabo Verde, para o exercício das funções de supervisor institucional e cooperante, na formação inicial de professores do Ensino Secundário, são sempre recrutados profissionais com um perfil minimalista, restrito ao nível da escolaridade, experiência profissional e/ou experiência no exercício dessas funções, no âmbito das quais esses formadores são incumbidos de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor por intermédio de uma assistência ativa, expressa através do apoio no planeamento, na ação e reflexão, o que não deixa de ser algo paradoxal, posto que, sem uma formação e/ou preparação específicas em supervisão, dificilmente estarão em condições de corresponder às exigências da atividade supervisiva, de resto previstas nas normas regulamentares.

Assim, partimos da convicção de que face aos desafios e complexidade da sociedade atual impostos à profissão docente e à luz das constantes transformações científico-tecnológicas, socioculturais e económicas, aos supervisores é exigida formação e/ou preparação específica para exercício dessas funções a fim de desenvolverem, nos futuros professores, as competências necessárias para um desempenho consciente, responsável, eficaz e durável para toda a sua vida sócio laboral.

É, neste contexto, que este estudo preconiza identificar possibilidades de formação nesta área que podem ser aproveitadas para propostas formativas, com vista a ajudar os supervisores a desenvolver atitudes que contribuam para a (re)construção de conhecimento, incitando-os a terem um papel cada vez mais ativo no seu desenvolvimento profissional.

## **2. Pertinência do estudo**

Face à contextualização e identificação da problemática da investigação, a realização de um estudo com enfoque no discurso dos supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde acerca das práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem e, da necessidade de formação dos mesmos, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação de professores na Uni-CV, está intrinsecamente ligada ao nosso percurso pessoal e profissional como supervisora cooperante no contexto do ISE, agora Uni-CV. Além disso, pretendendo futuramente desenvolver atividades como supervisora no âmbito da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde, este estudo poderá ser um contributo para o aprimoramento da nossa atividade profissional, fornecendo referências epistemológicas e metodológicas para o desenvolvimento de práticas de supervisão responsáveis, eficazes e adaptadas à realidade do contexto cabo-verdiano.

Além das razões de índole pessoal, já mencionadas, configuram-se outras mais relacionadas com a produção de conhecimento, no campo da confluência de sinergias na formação inicial e na supervisão. Nesta perspetiva, o estudo poderá contribuir para o incremento do conhecimento sobre a situação da supervisão da prática pedagógica na formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, estabelecendo referências para a apresentação de contributos inovadores suscetíveis de promover a melhoria da supervisão da prática pedagógica na formação inicial dos docentes desse subsistema de ensino, no contexto cabo-verdiano.

Tais referências revelar-se-ão, porventura, pertinentes na medida em que poderão constituir num subsídio para a promoção de uma cultura de investigação, praticamente inexistente no país, em particular na área da educação, a qual se enquadra nos objetivos e estratégias da Uni-CV, anteriormente referidos.

Neste contexto, e acreditando que os supervisores assumem um papel de especial relevância no processo de formação dos futuros professores, este trabalho pretende sobretudo identificar formas de potenciar o desenvolvimento profissional desses formadores como potencial contributo para a melhoria da qualidade da formação dos



docentes na Uni-CV e dos processos educativos nas escolas cabo-verdianas, área ainda muito pouco estudada no país.

Com este propósito e tendo em conta as práticas supervisivas dominantes no contexto do estágio pedagógico na Uni-CV, a preocupação central da investigação pode ser traduzida nos seguintes termos: *Que propostas formativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde?*

Foi no sentido de procurar responder a esta questão que elaborámos os objetivos e questões de investigação que se seguem.

### 3. Objetivos e questões orientadoras do estudo

Retomando o que dissemos atrás, podemos dizer que este estudo tem por finalidade contribuir para a construção de conhecimento que ajude a estabelecer os pressupostos básicos para apresentação de propostas formativas para os supervisores no contexto da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Assim, decorrente dessa finalidade, formulamos o seguinte **objetivo geral**: “Elaborar propostas formativas para os supervisores dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, nomeadamente, através de um conhecimento sustentado da situação atual da formação inicial de professores”, que se desdobra em **objetivos** mais específicos:

- Caraterizar o perfil profissional dos atores (supervisores institucionais e cooperantes) envolvidos no processo do estágio pedagógico no Ensino Secundário em Cabo Verde;
- Caraterizar as representações de supervisão desses atores envolvidos no processo do estágio pedagógico;
- Identificar as potencialidades e constrangimentos na organização e funcionamento do estágio pedagógico dos futuros professores da Uni-CV;
- Apresentar propostas formativas para os supervisores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Para melhor compreensão do que se pretende com este estudo, formularam-se algumas questões de investigação que se passa a apresentar:

- Que perfis possuem os atores envolvidos no processo da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde?
- Que representações de supervisão possuem os atores envolvidos no processo do estágio pedagógico dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo-Verde?
- Quais as potencialidades e constrangimentos na organização e funcionamento do estágio pedagógico dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde?
- A partir do perfil e da compreensão do discurso dos supervisores, que propostas formativas para os docentes incumbidos do exercício das funções de supervisão da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde?

Tendo em conta estas questões de investigação, o estudo que desenvolvemos centra-se na análise dos discursos dos supervisores que, durante os anos letivos 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 se envolveram no processo superviso da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Neste quadro, o estudo seguiu as orientações metodológicas que se apresentam de seguida.

#### **4. Metodologia**

Considerando a problemática a tratar e os objetivos formulados para este estudo, pareceu pertinente optarmos por um estudo exploratório em que articulamos procedimentos de metodologia qualitativa e quantitativa. Tendo em conta que pretendemos valorizar o estudo das perceções pessoais, a descrição e a ilação (inferência), recorreremos essencialmente à análise qualitativa dos dados obtidos, assente numa perspetiva construtivista. Os dados a analisar foram recolhidos mediante a aplicação de três questionários dirigidos aos supervisores institucionais, cooperantes e formandos do Ensino Secundário cabo-verdiano.

Além disso, nos casos em que tal pareceu oportuno, recorremos, ainda, a uma entrevista semiestruturada, no intuito de aclarar, completar ou aprofundar os dados obtidos através dos questionários.

Os dados recolhidos, que correspondiam às respostas dadas pelos inquiridos ao questionário e à entrevista, foram, por um lado, objeto de uma análise de conteúdo para a qual recorremos ao software WebQDA e, por outro, ao software SPSS 19 para análise dos dados estatísticos.

Procedemos também ao cruzamento da análise dos dados provenientes destas duas fontes, de modo a termos uma visão mais completa das representações de supervisão do nosso público-alvo.

Por fim, elaborámos as conclusões do estudo, tendo posteriormente construído algumas sugestões relativas ao reforço da dimensão das práticas supervisivas na formação dos futuros professores e do desenvolvimento profissional dos supervisores, configurando-se em contributos para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores e, conseqüentemente, dos processos educativos nas escolas cabo-verdianas, área ainda muito pouco estudada no país. Vejamos, desta forma, a estrutura que se segue.

## **5. Estrutura da dissertação**

Tendo como pano de fundo a questão central do estudo e atendendo aos objetivos propostos, além desta introdução, a dinâmica do presente trabalho estrutura-se em três partes interligadas.

Assim, numa primeira parte, é feita a contextualização da formação inicial de professores no arquipélago de Cabo Verde, prestando atenção ao momento da prática pedagógica. Na segunda, desenvolvemos o quadro teórico, de maneira a enquadrar o tema e o objeto de estudo através da revisão de literatura selecionada de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação. Na terceira, procedemos à apresentação do estudo empírico.

Passando por uma descrição mais pormenorizada dos vários capítulos do estudo diremos que, num primeiro capítulo, e de forma a dar a conhecer o “cenário” mais global em que se insere o tema aqui debatido, é feita uma breve resenha histórica acerca da formação inicial de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Num segundo momento do mesmo capítulo, a ênfase é dada ao enquadramento legal dos cursos de formação de professores, com especial destaque para os estágios pedagógicos.

Entre o segundo e terceiro capítulos, desenvolvemos o quadro teórico, de maneira a enquadrar o tema e o objeto de estudo através da revisão de literatura selecionada de acordo com as temáticas que se cruzam nesta investigação. Desta forma, no segundo capítulo, genericamente, identificamos as principais mudanças e transformações operadas na profissão docente no contexto da atualidade e que conduziram à emergência do debate em torno das questões inerentes à formação de professores e à sua pertinência em salvaguardar, para todos e cada um dos formandos, o direito social a uma formação de qualidade ao longo da vida, o que exige, necessariamente, a formação dos formadores da prática pedagógica dos futuros professores.

Tomando como referência as mudanças da profissão docente face ao contexto da atualidade, no terceiro capítulo, no qual apresentamos a supervisão na formação inicial de professores que permitem aprofundar a caracterização do problema de investigação, procuramos dar relevo aos processos de supervisão na formação de professores, tendo em conta a profissionalidade crítica, reflexiva e ecológica que hoje se postula nas conceções e práticas de um professor.

No quarto capítulo, além do quadro metodológico, apresentamos o estudo empírico realizado com o objetivo de obter evidências, perceções e perspetivas que permitam um conhecimento profundo e sustentado da situação atual da supervisão da prática pedagógica na formação inicial de professores e, deste modo, fundamentar e desenvolver propostas formativas para os supervisores dos futuros professores do Ensino Superior cabo-verdiano.

No quinto capítulo, procedemos à descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos, à luz do referencial teórico construído.

No último capítulo fizemos uma síntese e um balanço do estudo efetuado. Retomamos as questões de investigação, procurando na confluência dos resultados

possíveis respostas. Concluímos o estudo com um balanço dos resultados que parecem mais relevantes, das limitações encontradas no percurso efetuado e da importância e impacto do estudo. Ainda, apresentamos sugestões e recomendações para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I - Formação inicial de professores no Ensino Secundário em Cabo Verde: enquadramento e evolução**

## **Introdução**

Procurando recriar os cenários que serviram de enquadramento e evolução da formação inicial no Ensino Secundário em Cabo Verde, procedemos, neste capítulo, à descrição de alguns dos aspetos relevantes deste processo, recorrendo para isso, a uma resenha histórica. Assim, na primeira parte deste capítulo, demos a conhecer os principais intervenientes do processo do estágio, as medidas tomadas ao longo do processo de formação de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, as inovações introduzidas ou, ainda, os condicionalismos históricos e sociopolíticos presentes e, em simultâneo, os aspetos organizativos dos cursos de formação de professores (programa, objetivos e enquadramento legal) que foram surgindo. Através de uma “visita guiada” no tempo, procuramos chegar, finalmente, aos dias de hoje, caracterizando aqueles que, de momento, constituem os princípios orientadores da formação inicial de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Na segunda e terceira partes do capítulo, abordamos os aspetos relacionados com a prática pedagógica ou estágio, área sobre a qual incide este estudo. O conhecimento apresentado neste capítulo servirá para a análise a ter lugar nos capítulos subsequentes, onde o discurso dos supervisores acerca das práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem e análise da necessidade de formação dos mesmos, se assumem como o foco central de todo este trabalho.

### **1.1 Breve historial sobre a formação de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde**

Apesar da formação inicial de professores do Ensino Básico existir em Cabo Verde desde o período colonial, tal como referido anteriormente, a formação dos docentes do Ensino Secundário teve início somente quatro anos após a independência do arquipélago.

Com efeito, a formação inicial de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde começou a dar os seus primeiros passos no ano de 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 70/79 de 28 de julho, que cria a Escola Nacional, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES), mais tarde designado Escola de Formação de

Professores do Ensino Secundário (EFPEs), para fazer face à enorme carência de docentes sentidas, na altura, no Ensino Secundário. Além disso, a criação da referida escola tinha como uma das finalidades contribuir para a realização do objetivo de democratização do ensino no Ensino Secundário preconizado pelo Governo então em exercício, como prioritário para o país.

De acordo com Portaria n.º 76/80 de 23 de agosto que regulamenta o Decreto-Lei n.º 70/79 de 28 de julho, a EFPEs tinha como principal objetivo formar localmente quadros para o exercício da docência, tendo-se, nesta perspetiva, criado os cursos de formação de professores do nível de bacharelato de Matemática e Desenho, Física e Química, Ciências Naturais (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa (1980). Os cursos justificavam-se em função das possibilidades e necessidades locais, estando também condicionados à abertura ao número de candidatos interessados. Para o ingresso nesses cursos, aos estudantes era exigida a habilitação equivalente ao Curso Complementar dos Liceus, antigo 7º ano, hoje correspondente ao 11º ano de escolaridade.

Ainda, pela mesma Portaria n.º 76/80 de 23 de agosto, realçamos que, no que concerne à estrutura curricular, os cursos de bacharelato caracterizavam-se pela integração dos vários componentes de formação, com a duração de três anos letivos. Nos dois primeiros anos eram assegurados, em paralelo, a componente científica específica e a componente psicopedagógica, ou seja, desde o 1.º ano, estas duas componentes de formação surgem em simultâneo nos seus *curricula*, dando sentido ao designado *modelo integrado*. O terceiro ano era destinado ao estágio pedagógico e apresentação de uma monografia científica. Com a duração de um ano letivo, o estágio era realizado no liceu Domingos Ramos, o único na altura existente na ilha de Santiago. Aos estagiários era atribuído uma turma, sendo estes acompanhados apenas por supervisores da instituição formadora (designados professores orientadores). E, uma vez realizado o estágio com aprovação, e mediante apresentação da monografia científica, obtinha-se, finalmente, a habilitação profissional.

Perspetivando-se o incremento da capacidade de resposta às necessidades formativas de docentes na área das línguas, foram posteriormente criados novos cursos, concretamente, os de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (1982/83), de Estudos



Franceses (1988/89) e de Estudos Ingleses (1988/89) de acordo com os arquivos da Escola de Formação de Professores do Ensino secundário, 1989.

No percurso que conduziria ao último ano de existência da EFPEs, ano letivo 1994/1995, a instituição conhecia um aumento considerável do número de estagiários por curso, impondo, assim, a busca de equilíbrio entre o número de orientadores e o número de estagiários. Neste quadro, não tendo a instituição de formação o número suficiente de orientadores da instituição de formação para responder ao aumento considerável de estagiários por curso, foi necessário recorrer-se a professores do Ensino Secundário. Assim, durante a realização do estágio pedagógico, os estagiários passaram a contar não só com a figura do orientador da instituição de formação, mas também com a figura do professor da escola onde se realizava o estágio pedagógico, designado orientador da escola. Se inicialmente o estágio era realizado apenas no Liceu Domingos Ramos, agora, dado o número crescente de estagiários por curso a realização do mesmo foi generalizada a outras escolas secundárias já existentes na ilha de Santiago.

Contudo, com a publicação do Decreto Legislativo n.º 8/95 de 27 de setembro, a EFPEs viria a ser extinta, dando lugar ao Instituto Superior de Educação (ISE). Este surge num contexto de reformas educativas decorrentes da publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 103/III/90 de 29 de dezembro que, entre outras exigências, impunha a introdução de alterações ao regulamento da EFPEs. Essas alterações decorreram, sobretudo, em resultado das circunstâncias do tempo decorrido, bem como da adesão de Cabo Verde a convénios internacionais, fazendo com que as normas constantes do regulamento da EFPEs se revelassem obsoletas e inaplicáveis. Assim, do ponto de vista de novas competências, o ISE sai reforçado, passando doravante a atribuir também o grau de licenciatura e prosseguindo a abertura de outros cursos de formação de professores. Para o ingresso dos candidatos, passou-se a exigir o atual 12.º ano de escolaridade ou equivalente. De acordo com os estatutos, o ISE era um estabelecimento de ensino superior que prosseguia os seus fins no domínio da educação, orientando-se não só para o ensino, como também para a investigação, a prestação de serviços à comunidade e a colaboração com entidades nacionais e estrangeiras.

Assim, o ISE tinha como objetivos:

- a) A formação inicial e contínua de professores e técnicos de educação nos aspetos cultural, científico, técnico e profissional;
- b) A realização de atividades de investigação e o desenvolvimento experimental, orientados para a melhoria do ensino;
- c) A prestação de serviços à comunidade;
- d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visassem objetivos semelhantes.

No que concerne à atribuição de graus e diplomas, os cursos de bacharelato do ISE continuaram a funcionar nos moldes anteriores, mantendo a duração de 3 anos, mas, em casos especiais, podiam ter uma duração mais curta que não podia ser inferior a dois anos conforme o estabelecido na primeira Lei de Bases de 1990 no seu artigo n.º 34, n.º 3. Os cursos de licenciatura que, entretanto, foram sendo oferecidos pelo ISE, tinham uma duração de 5 anos, sendo os quatro primeiros destinados às disciplinas científicas específicas e psicopedagógicas e o último ano dedicado à prática pedagógica ou estágio, bem como à elaboração e apresentação da monografia científica. Este figurino de funcionamento dos cursos de licenciatura no ISE tinha enquadramento legal na referida lei fundamental, ao estipular que esse grau de ensino tinha *“a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um semestre”* (Art.º 35, n.º 2). Realçamos que, no que se refere à estrutura curricular, os cursos de bacharelato e licenciatura continuaram a funcionar nos moldes anteriores da EFPEs.

Até à criação da EFPEs, em 1979, os estudantes cabo-verdianos, na sua grande maioria, frequentavam cursos superiores no estrangeiro. No entanto, a política de universalização, democratização e equidade de acesso ao ensino, adotada e seguida pelos sucessivos Governos de Cabo Verde, desde a independência, em 1975, teve como consequência uma forte explosão da demanda do Ensino Superior, sentida de forma mais acentuada, a partir dos anos 90. Nessa altura, a capacidade de oferta de cursos superiores no país era muito reduzida e, por outro lado, os encargos com as bolsas de estudos no estrangeiro revelaram-se muito elevados face às possibilidades financeiras do país e, por conseguinte, incompatível com Orçamento Geral do Estado. Deste facto, decorre a

necessidade de reequacionamento das políticas do Governo de Cabo Verde orientadas para o Ensino Superior sob o pressuposto básico de aumentar significativamente a oferta de cursos superiores no país, visando, por um lado, atenuar a pressão sobre o Ensino Superior e, por outro lado, reduzir a incidência dos encargos com as bolsas de estudo sobre o Orçamento Geral do Estado.

Nesse sentido, pela Resolução n.º 53/2000, de 28 de agosto, foi criada a Uni-CV cujo regime de instalação foi definido pelo Decreto-Lei n.º 33/2000, de 28 de agosto, que se manteve inoperante até 2004, sem alunos, sem professores, sem cursos, sem paredes, razão pela qual o mesmo Decreto-Lei viria a ser revogado por outro, n.º 22/2004, de 26 de julho. Por este último diploma foi criada a Comissão Instaladora da Uni-CV.

Pelo Decreto-Lei n.º 53/2006, de 20 de novembro foi criada a Uni-CV e aprovados os seus Estatutos, em que ficou estipulado um período de transição de dois anos, prorrogável, para instalação da Universidade, tempo durante o qual o ISE passou a ser uma das Unidades Associadas da Uni-CV.

Através da Deliberação n.º 11/2008, de 17 de setembro, o Conselho de Estratégia e Governo aprova o Regulamento Orgânico da Uni-CV e, em outubro do mesmo ano, as unidades associadas, incluindo o ISE, são extintas, transitando todo o seu pessoal e património para a Uni-CV.

De acordo com os estatutos, entre outras finalidades, a Uni-CV deve “*contribuir para a modernização do sistema educativo de Cabo Verde a todos os níveis, designadamente através da pesquisa, adopção e disseminação de novas metodologias de ensino e de promoção de conhecimento, tirando partido das tecnologias de informação e comunicação, TIC*” (Decreto-lei n.º 53/2006 de 20 de novembro).

Com a implementação do novo Regulamento Orgânico da Uni-CV, o Departamento de Ciências de Educação deixa de existir, passando as suas atribuições para o novo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Uni-CV, atual Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes – FCSHA (Decreto-Lei n.º 4/2016, de 16 de janeiro).

A partir da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, que sucede às anteriores (Lei

n.º 103/III/90, de 29 de dezembro e Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro) deixou-se de atribuir o grau de bacharelato e os cursos de licenciatura passam a ter a duração de quatro anos, ao invés de cinco como acontecia anteriormente.

No que concerne à estrutura curricular, conforme o catálogo dos cursos da Uni-CV referente ao ano letivo de 2011/2012, os cursos de licenciatura passaram a ter vários percursos, alguns dos quais incluem o percurso *ensino*. Como consequência, a estrutura curricular dos cursos com percurso em ensino sofre alterações. Nesta linha, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura na Uni-CV, inicialmente, caracteriza-se pela autonomia das várias componentes de formação, dando lugar ao modelo sequencial. Assim, durante os primeiros anos é assegurada, exclusivamente, a componente científica do curso (que integra o tronco comum) que, uma vez concluída, dá ao aluno/formando a possibilidade de optar entre o *Ramo de Especialização Científica* e o *Ramo de Formação em Ensino*. Uma vez enveredando por esta segunda alternativa, o aluno/formando tem, então, consoante o curso, entre o 4.º e o 6.º semestre, pela primeira vez, contacto com a vertente psicopedagógica do curso, surgindo, no último semestre do 4.º ano, o estágio pedagógico e a apresentação de uma monografia e/ou de um relatório científico.

Na subsecção seguinte apresentamos o enquadramento legal e algumas alterações que o estágio pedagógico, como etapa de formação dos futuros professores, foi sofrendo desde a criação da EFPEs, do ISE à criação da Uni-CV.

## **1.2 Os estágios pedagógicos no Ensino Secundário em Cabo Verde**

Dando continuidade ao que acabamos de referir, no que concerne à prática pedagógica e/ou ao estágio pedagógico na EFPEs, esta etapa de formação como uma componente curricular, consta do terceiro e último ano do plano de estudos do futuro professor e com a duração de um ano letivo. Caracterizado pelo exercício supervisionado da atividade docente por docentes da instituição formadora - em situação real de trabalho - encontra-se regulamentado pela Portaria n.º 76/80 de 23 de agosto. Este diploma estabelece as regras gerais de organização e de funcionamento da EFPEs: fins e organização dos cursos, condições de inscrição e matrícula, corpo docente, orgânica, frequência, avaliação escolar e disposições finais.

Como referido, o professor orientador de estágio pertencia à instituição de formação enquanto que, aos candidatos ao exercício das funções de professor orientador da escola exigia-se o grau de Bacharel com dois anos de experiência ou uma licenciatura com estágio pedagógico ou equivalente. Tinha-se, ainda, em conta a nota final de estágio e o curso em que o professor era formado, bem como cartas de recomendação tanto da parte da pessoa que tinha orientado o seu estágio pedagógico, como de um dos seus antigos professores. Contudo, exigiam-se como condições preferenciais experiências relevantes (participação em seminários, oficinas, cursos, coordenação de disciplinas, desenvolvimento curricular, etc.) e anos de serviço como docente (de acordo com os arquivos do CFPES/EFPES). É de realçar, tal como já referimos, que a figura do orientador da escola só veio aparecer nos últimos anos de existência da EFPES com o aumento do rácio orientador estagiários.

Com a criação do ISE, foi instituído o regime de estágio pedagógico da instituição através do Decreto-Lei n.º 6/96 de 26 de fevereiro, que define as regras gerais de organização do estágio desta instituição: os estágios terão lugar num estabelecimento de Ensino Secundário; O professor orientador da instituição passa a ser designado professor supervisor (podia ou não pertencer à instituição formadora); o professor orientador da escola é nomeado pela Direção Geral do Ensino, ouvidos o ISE e o respetivo estabelecimento de Ensino Secundário; os professores orientadores das escolas passam a usufruir pela primeira vez de um suplemento remuneratório, cabendo ao ISE definir o regulamento de estágio que passa a ser homologado pelo membro de governo responsável pela educação.

Com efeito, o primeiro Regulamento de Estágio a que tivemos acesso nos arquivos do ISE data de 1999 e permaneceu válido até maio de 2002, data da entrada em vigor de um novo regulamento. Em relação às alterações ocorridas, uma das mais significativas prende-se com a extinção da então “comissão de estágio”, órgão exclusivamente constituído por professores supervisores e presidido por um destes professores, eleitos anualmente pelos membros que a integram. Entre outras, a comissão tinha a incumbência de promover, através do seu presidente, a ligação do ISE com a Direção Geral do Ensino e com os demais estabelecimentos de Ensino Secundário, centros de estágio. Era, também, da responsabilidade desta Comissão, orientar e coordenar todas as atividades do conjunto de

núcleos que constituía a rede de estágios. Com o desaparecimento desta comissão, o estágio passa a organizar-se em torno de um novo figurino, o professor coordenador geral dos estágios, em concertação com as direções das escolas e o conjunto dos núcleos de estágio. Uma outra alteração é que, superiormente, em termos de unidade curricular, o estágio passa a estar enquadrado nos órgãos de gestão do ISE e, em termos de coordenação, planificação e gestão pelo Departamento de Ciências da Educação e pelos respetivos Departamentos da área Científica de cada curso.

Em julho de 2005, entra em vigor um novo e último Regulamento de Estágio do ISE. Neste, em termos de alteração, a Comissão de Estágio reaparece como um dos elementos enquadadores do estágio na coordenação, planificação e gestão, mas estão omissos os elementos integradores da mesma. Outra alteração a destacar tem a ver com o perfil do candidato a professor orientador a quem doravante é exigido o grau de licenciatura.

No contexto decorrente da criação, instalação e funcionamento da Uni-CV (2006-2008), pela deliberação do Conselho da Universidade n.º 003/2010, de 19 de novembro, foi aprovado o primeiro Regulamento de Estágio Pedagógico, mas ainda assente no Decreto-Lei n.º 6/96 de 26 de fevereiro. Mediante consulta das outras versões de regulamento supramencionadas verificamos, neles, um número significativo de pontos em comum.

Com o Regulamento de Estágio da Uni-CV, as mudanças mais significativas, prendem-se com uma redução de tempo significativo da realização do estágio. Isto porque, se o regulamento do ISE estabelece a realização das atividades do estágio para um ano letivo, no da Uni-CV já foi reservado apenas o último semestre letivo cujo início deve estar em consonância com o calendário letivo da Uni-CV, passando o número de aulas observadas a uma matéria a ser determinada pelo professor coordenador dos estágios e podendo ser realizada quer num estabelecimento público ou privado, em condições a fixar mediante protocolo. Outras alterações têm a ver com a designação de “professor coordenador”, que foi substituída por “coordenador geral dos estágios” que, devendo ser, em princípio, docente da Uni-CV, habilitado com o grau de Mestre ou Doutor num domínio das Ciências da Educação, é nomeado por um período de dois anos, pelo reitor da mesma Instituição Académica, sob proposta do Presidente do Conselho Diretivo do departamento a que pertence. Quando os interesses da universidade o justificarem, o

coordenador geral pode coordenar estágios respeitantes a mais do que uma unidade orgânica, podendo ser-lhe atribuído o regime de dedicação exclusiva por despacho do reitor, mediante proposta do Presidente do Conselho Diretivo do Departamento a que está afeto, concretamente no de Ciências Sociais e Humanas (atual FCSHA) ou no de Ciências e Tecnologias (atual FCT). Ainda, se tem como alteração significativa o perfil do supervisor que doravante tem de ser um professor da instituição formadora e possuir grau de mestre ou doutor em Ciências da Educação.

Um outro aspeto digno de nota tem a ver com o desaparecimento, mais uma vez, da “comissão de estágio” e com o surgimento do conselho pedagógico onde tem assento o coordenador geral dos estágios que, no exercício das suas funções, nomeadamente na coordenação geral e planificação dos estágios, é coadjuvado por docentes da universidade, representantes de cada curso de graduação, com percursos no ramo educacional e com funções de supervisão. Enquanto uma das estratégias de avaliação dos estagiários, o *portfólio* é substituído, no contexto do regulamento de estágio da Uni-CV, por um dossier e relatórios, intermédio e final. As orientações para a elaboração desses instrumentos são definidas anualmente pelo Conselho Diretivo da Unidade Orgânica respetiva, ouvido o coordenador geral dos estágios.

Em relação aos dois últimos regulamentos, que pertenceram ao período de realização deste estudo o do ISE (agosto/2005) e o da Uni-CV, aprovado em novembro de 2010, é possível constatar que, apesar de algumas alterações introduzidas neste último, são pouco significativas as mudanças verificadas. Ou seja, fica evidente que a elaboração do regulamento de estágio da Uni-CV se baseou essencialmente no conteúdo do regulamento que vigorava no ISE.

Assim, com o intuito de proporcionar uma compreensão o mais clara possível do contexto regulamentar da prática pedagógica e/ou do estágio no período em que se situou este estudo (2007 a 2010) começamos, de seguida, por salientar os aspetos que se referem às competências dos vários intervenientes no estágio pedagógico dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, dando maior ênfase ao último regulamento do ISE (julho de 2005) por abranger a quase totalidade do contexto regulamentar deste estudo, fazendo, sempre que necessário, referência ao regulamento da Uni-CV, já que, aquando da

realização da nossa última etapa de recolha de dados (entrevistas de aprofundamento), deparamos com a implementação do primeiro e atual regulamento da instituição.

### **1.3 Intervenientes dos estágios pedagógicos do Ensino Secundário em Cabo Verde**

No que concerne à organização do estágio tanto no ISE como na Uni-CV, é no ano de realização dos estágios que os alunos do último ano dos cursos de licenciatura em ensino são colocados nos centros de estágio que correspondem aos estabelecimentos de Ensino Secundário onde o mesmo deve decorrer. A acompanhá-los, tal como mencionamos anteriormente, deverão estar docentes da instituição formadora e da escola centro de estágio, que assumem os papéis de supervisor e de orientador de estágio, respetivamente. No seu conjunto – supervisores que são professores da instituição formadora na Uni-CV (no ISE podiam ou não pertencer à instituição), orientadores que são professores selecionados (pelo Ministério de Educação com apoio dos diretores das escolas que funcionam como centros de estágio e que fornecem informações sobre o professor em causa no ISE e com o regulamento da Uni-CV passam a ser indicados pela direção geral do ensino do Ministério de Educação, ouvido o coordenador geral dos estágios e os órgãos de gestão do estabelecimento de ensino onde leciona) e os estagiários cujo número é em regra de cinco, nunca devendo exceder oito (Decreto-Lei n.º 6/96, de 26 de fevereiro) - constituem aquilo que se designa de “núcleo de estágio”. É da competência deste núcleo, a organização de aspetos como: **a)** planificação das regências e assistências a assegurar por cada um dos estagiários; **b)** a organização de atividades de natureza científica e pedagógico-didática; e, **c)** a dinamização de atividades de intervenção na escola e no meio circundante (os arquivos do ISE e da Uni-CV).

No que se refere às atividades que são desenvolvidas no âmbito das escolas centro de estágios, tanto no contexto do regulamento do ISE como no da Uni-CV, grande parte do acompanhamento ao nível da planificação, organização, e concretização das mesmas fica a cargo do orientador. Este deve possuir no mínimo grau de licenciatura na área de ensino, três anos de lecionação e um currículo científico-pedagógico relevante para a função. As suas atribuições distinguem-se, em vários aspetos, das do supervisor, tendo em conta as especificidades que marcam os respetivos papéis e contextos de atuação. São, assim,



conferidas ao professor orientador o acompanhamento diário do estagiário, fazendo parte das suas atribuições as seguintes: **a)** participar em reuniões de coordenação com o coordenador e o supervisor da sua área disciplinar; **b)** programar as atividades do seu grupo ao longo do ano letivo e de acordo com as decisões do núcleo; **c)** assegurar, com o supervisor, a orientação científica e pedagógica dos estagiários do seu núcleo; **d)** apreciar os planos de unidade e de aula a serem desenvolvidos pelos estagiários e ajudá-los no seu aperfeiçoamento; **e)** observar as aulas de cada estagiário em número mínimo de 15 para a recolha de informações relativamente aos objetivos traçados nos encontros de pré-observação; **f)** realizar encontros de pós-observação para a interpretação dos dados recolhidos nas aulas observadas; **g)** atender os alunos estagiários, fornecendo orientações sobre aspetos da didática da disciplina, da vida escolar e da bibliografia relevante a atualização sobre os temas em que se verifique essa necessidade; **h)** participar com o supervisor na elaboração de materiais de apoio e instrumentos de observação e/ou de avaliação; **i)** avaliar os estagiários em concertação com o supervisor da mesma área; **j)** elaborar uma “ficha informativa” de evolução dos estagiários, face aos objetivos delineados, no final dos 1º e 2º trimestre, a discutir com os estagiários e com o supervisor, a entregar ao professor coordenador; **k)** elaborar um relatório final das atividades desenvolvidas ao longo do ano, no âmbito das atividades do estágio, a ser entregue ao professor coordenador. No que concerne à seleção dos orientadores, até o ano 2009/2010 esta foi feita pelo Ministério da Educação, mas com aprovação dos Estatutos da Uni-CV, em 2009, esta responsabilidade passou para esta IES.

No que toca ao professor supervisor, este deve ser um metodólogo na sua área disciplinar, sendo que, no rol das suas atribuições, ele é responsável por: **a)** zelar pelo rigor científico e pedagógico dos conteúdos das respetivas áreas disciplinares da especialidade; **b)** atender os alunos estagiários, fornecendo orientações sobre aspetos da didática da disciplina e bibliografia relevantes, procurando a atualização de recursos sobre temas pertinentes ou que sejam solicitados pelos alunos estagiários; **c)** coordenar atividades de investigação na sala de aula com vista à elaboração de material didático mais adequado à prática letiva; **d)** propor ao departamento correspondente as ações tidas por adequadas ao aperfeiçoamento e melhoria de conteúdos da formação científica e pedagógica; **e)** articular com o departamento as deficiências de formação detetadas ao longo do estágio com vista à melhoria dos conteúdos programados; **f)** observar as aulas de cada estagiário em número

mínimo de 15, com vista à recolha de informação a considerar no processo de avaliação dos mesmos; **g)** avaliar o processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio; **h)** elaborar um relatório final das atividades desenvolvidas ao longo do ano, no âmbito das atividades de estágio a ser entregue ao professor coordenador.

Quanto aos estagiários, os seus deveres e obrigações passam pelo desenvolvimento das atividades do estágio, de forma mais direta, com uma turma do orientador, devendo colaborar com todos os elementos do seu núcleo, numa atitude construtiva, na reflexão e na organização da atividade letiva e de outras tarefas até ao encerramento das atividades curriculares da escola onde fica colocado, culminando na elaboração de um portefólio a ser submetido ao supervisor e ao orientador para efeitos de avaliação final. Faz também parte do seu rol de atividades obrigatórias: **a)** coadjuvar o professor orientador na planificação e na realização das aulas; **b)** participar nos encontros de trabalho com o supervisor e o orientador, conforme a programação e a calendarização previamente aprovadas; **c)** ter uma assiduidade de 95%; **d)** apresentar um portefólio que exiba uma amostra significativa de todas as atividades desenvolvidas, ao longo do ano letivo, no âmbito do estágio.

Em termos de avaliação dos estagiários e de classificação do trabalho realizado pelos formandos, as mesmas constituíam responsabilidade mútua dos professores supervisores e dos professores orientadores. Neste processo são considerados como parâmetros de avaliação: a observação das aulas; a prática docente; o desenvolvimento profissional e a intervenção na escola e no meio.

No âmbito da dinâmica aqui descrita, para além dos atores do núcleo de estágio, há ainda a considerar o professor coordenador dos estágios que deve ser um especialista no domínio da didático e pedagógico. É da sua responsabilidade **a)** coordenar a planificação anual dos estágios, em concertação com os núcleos de estágio e direção das escolas onde se realizam os estágios; **b)** coordenar as atividades desenvolvidas pelos diferentes núcleos de estágio; **c)** coordenar a investigação pedagógica no âmbito dos núcleos de estágio; e **d)** coordenar as atividades de estágio realizadas pelos diversos departamentos do ISE.

Uma análise comparativa dos regulamentos de diferentes períodos que foram surgindo permite-nos constatar que os diferentes instrumentos privilegiam claramente os aspetos organizacionais do estágio, sendo muito marcadas a definição das atribuições dos

atores envolvidos no processo pela simples indicação de suas funções, quais são, o que devem fazer e quando.

É de realçar que não foi possível encontrarmos estudos sobre o contexto cabo-verdiano centrando a sua atenção na avaliação dos sistemas de formação inicial de professores. Esta é uma área em que, em nosso entender, há muito a fazer em termos de investigação. A formação de professores é um dos aspetos fundamentais de qualquer sistema educativo e, especialmente, numa época de profundas e constantes transformações, como é esta em que estamos a viver. Por isso, é imperioso formar professores preparados para integrarem nas suas práticas essas mudanças. Uma avaliação profunda do modo como é implementada a formação de professores na Uni-CV poderia, a nosso ver, contribuir consideravelmente para uma melhoria significativa do modelo e do programa de formação de professores e, consequentemente, para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

## **Síntese**

Considerando o quanto foi abordado sobre a formação inicial dos professores no Ensino Secundário cabo-verdiano os primeiros cursos de formação inicial de professores para o Ensino Secundário cabo-verdiano só tiveram início quatro anos após a independência de Cabo Verde (1979), o que se compreende, tendo em conta que o novo Estado teria de preparar-se minimamente para dar passos significativos no que se refere à construção, afirmação e aperfeiçoamento da formação dos futuros professores, em termos de medidas de políticas educativas, com algum realce no que respeita à sua configuração normativa e orgânica.

Com efeito, torna-se importante realçar que os primeiros dirigentes, do país independente, valorizaram a ideia de que, para se ensinar, era necessária formação educacional específica. As primeiras Instituições de Ensino Superior (EFPEs e ISE) eram, exclusivamente, vocacionadas para formar professores, cujos objetivos eram nitidamente profissionalizantes. A estrutura curricular traduzia-se na integração das componentes científica específica e pedagógica durante os primeiros dois anos do curso, permitindo que o candidato a professor realizasse integralmente a aprendizagem da matéria a ensinar

(dando sentido ao designado *modelo integrado*). O terceiro e último ano era essencialmente dedicado à prática pedagógica ou estágio em que o formando tomava contacto progressivo com a realidade educativa e com os problemas concretos da profissão docente.

Com a criação da Uni-CV em 2006, que assume toda a história e responsabilidade da formação de professores para o Ensino Secundário em 2008, os cursos de licenciatura passaram a ter vários percursos, alguns dos quais incluem o percurso ensino. Como consequência, a estrutura curricular desses cursos caracteriza-se pela autonomia das várias componentes de formação. Assim, durante os primeiros anos é assegurada, exclusivamente, a componente científica do curso (que integra o tronco comum) que, uma vez concluída, dá ao estudante e formando a possibilidade de optar entre o *Ramo de Especialização Científica* e o *Ramo de Formação em Ensino*. Uma vez enveredando por esta segunda alternativa, o estudante tem, então, consoante o curso, entre o quarto e o sexto semestre, pela primeira vez, contacto com a vertente psicopedagógica do curso (dando sentido ao designado *modelo sequencial*), surgindo, no 4º ano, o estágio pedagógico e a apresentação de uma monografia e/ou um relatório científico.

As mudanças verificadas desde o surgimento dos primeiros cursos ao momento atual estão relacionadas com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano surgida em 1990 e, posteriormente, objeto de algumas modificações e adaptações à real necessidade do país, na sequência de um variedade de fatores, alguns dos quais tivemos o ensejo de referir, concorrendo de modo mais ou menos concertado para a conceção e definição das atuais linhas mestras do Sistema Educativo que se traduzem em mais-valias para o país, o que faz com que Cabo Verde consiga hoje gerir, no seu sistema educativo, um número notável de professores dotados de formação para lecionar, mormente, ao nível do Ensino Secundário.

Parece-nos, pois, poder afirmar que, desde da criação dos primeiros cursos de formação de professores, no contexto cabo-verdiano, foi-se procurando, de uma forma ou de outra, conciliar três componentes: a formação científica específica, a formação psicopedagógica e a formação prática. Esta última consiste em integrar os alunos futuros professores na escola centro de estágio, organizados em grupos ou núcleos de estágio. O núcleo é constituído por um supervisor, um orientador e pelos estagiários em número de

cinco, não podendo ultrapassar oito. Estes assumem, em sistema de coresponsabilidade, uma turma com o professor orientador. Este é selecionado pelo Ministério de Educação com apoio dos diretores das escolas centros de estágios, que fornecem informações sobre o professor em causa, assumindo um acordo de cooperação com a IES, consignando o conteúdo funcional do cargo e o estatuto remuneratório. Não lhe é atribuído nenhuma redução de carga horária letiva, mas é remunerado face ao trabalho prestado. O supervisor é, por sua vez, selecionado pela IES, podendo ou não pertencer à instituição formadora.

No que diz respeito ao ano de estágio (período onde se insere o nosso estudo), desde o aparecimento das primeiras IES de formação docente ao surgimento da Uni-CV, em termos regulamentares, as mudanças mais significativas, prendem-se com uma redução significativa do tempo da realização do estágio, isto porque, se os regulamentos das primeiras IES estabelecem a realização das atividades do estágio para um ano letivo, no da Uni-CV já foi reservado apenas o último semestre letivo cujo início deve estar em consonância com o calendário letivo da Uni-CV. Um outro aspeto a destacar tem a ver com a extinção do departamento específico para as Ciências da Educação.

Face à complexidade e aos desafios que são impostos à profissão docente no contexto da atualidade, ao professor é exigido que faça da escola um espaço atrativo onde seja possível a reconstrução de valores que regem a organização social e que, consequentemente, façam com que os alunos aprendam, inovando e renovando os seus conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe. Torna-se inevitável a necessidade de introduzir profundas mudanças no contexto da formação de professores, não meramente a nível jurídico e organizacional, mas, também, nos modelos teóricos e nas práticas que configuram essa formação. É com o intuito de as ilustrar que, no próximo capítulo, daremos particular ênfase à questão da formação inicial de professores no contexto atual.

## **CAPÍTULO II – Formação inicial de professores no contexto atual**

## **Introdução**

Quando se fala de formação inicial de professores, fala-se da especificidade de construir ambientes de formação que façam com que alguém se torne professor. Assim, tentando construir conhecimento sobre a última etapa da formação inicial de professores, julgamos, de uma forma geral, que importa referir as possibilidades dessa mesma formação dotar o futuro professor de competências críticas e reflexivas sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional através de uma contextualização assente no trabalho colaborativo e na reflexão do formando sobre si enquanto futuro profissional, sobre o saber profissional docente, sobre a sua prática e a educação em geral. Neste sentido, autores como Nóvoa (2009a) advogam a necessidade de os dispositivos de formação terem como essência as necessidades do formando e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivas que sejam o pilar de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissionais. Desta forma, estamos perante perspectivas de formação da prática profissional que implicam uma relação bilateral entre o formador e o formando, uma perspectiva reflexiva e questionadora das práticas, em que o futuro professor detém um papel ativo na afirmação do seu saber profissional, tornando-se agente da sua própria formação e das ações que o conduzem ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, por sua vez, o formador deve ser alguém competente, qualificado e responsável para supervisionar, ou melhor, orientar este período de intensa aprendizagem teórico-prática.

É, nesta linha que, sem a pretensão de fazer um levantamento exaustivo acerca da formação de professores, e não sendo esse, aliás, o âmbito deste estudo, com o presente capítulo pretendemos abordar diferentes aspetos que se entrecruzam quando se fala da formação inicial de professores no contexto de uma sociedade em constante transformação. Assim, ao longo deste capítulo, teceremos algumas considerações que correspondam ao que a literatura da especialidade considera relevante no âmbito do presente estudo, subdividindo-as em três pontos principais. No primeiro, de contextualização, onde procuraremos perceber o professor no contexto das transformações socioeducativas da

atualidade, para de seguida, também, compreendermos o processo de se tornar professor, deixando de lado a conceção tradicional de professor e da sua formação, dando lugar a um novo perfil em que o formando se responsabiliza pela sua própria formação, bem como por atividades que conduzam ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, para que se sinta cada vez mais autónomo, responsável e interfira ativamente no seu processo de desenvolvimento, dos alunos, da escola e da comunidade em que está inserido.

Ainda, tendo em conta que, ao contrário das outras profissões, o candidato a professor quando chega à instituição de ensino já é portador de conhecimentos do que é ser professor e ser aluno, perspetivamos no segundo ponto deste capítulo abordar a importância da formação inicial como etapa fundamental da reconfiguração desses saberes, para, no terceiro ponto, apresentarmos a prática pedagógica como espaço de reflexão e de reconstrução desses saberes pela ação inovadora, constituindo os formadores desta etapa (supervisores institucionais e cooperantes) elementos-chave para criarem ambientes de formação propícios ao desenvolvimento do formando como profissional crítico, reflexivo, aberto à diversidade e à inovação permanente e favorecendo a compreensão das situações educativas em todas as suas valências, tendo sempre em conta os contextos específicos em que ocorrem (Afonso & Canário, 2002; Lave & Wenger, 1991; Nóvoa, 1992, 2009b; Sá-Chaves, 2009, entre outros). Para, no último ponto do mesmo capítulo, serem apresentados os paradigmas que vêm orientando os programas de formação de professores, com vista a compreendermos que se caminha para um discurso mais otimista e conciliador em que a diversidade começa a ser vista como um ponto de partida para compreensão da real complexidade da profissão docente. Em suma, neste capítulo, procuraremos sistematizar o conhecimento que temos vindo a construir sobre a formação inicial de professores no contexto da prática pedagógica dos futuros professores.

## **2.1 O professor no contexto da atual realidade social e educativa**

No panorama social que atualmente se vive, emerge um novo paradigma que se caracteriza por uma racionalidade emancipatória dos sujeitos e das instituições que os formam (Alarcão, 2001). Isto devido às modificações tecnológicas, científicas, demográficas e sociais que se fazem sentir na atualidade e que, inevitavelmente, se



refletem nas atitudes dos indivíduos perante o trabalho e, consequentemente, na aprendizagem das suas profissões.

Antes de mais, importa referir que não tencionamos explorar de forma pormenorizada questões de ordem sociopolítica ou económica complexas, mas sim referenciar algumas transformações que se repercutem também na forma como o professor é visto atualmente.

Contrariamente às sociedades ordenadas e previsíveis que vigoraram até há bem pouco tempo (Morgado, 2005), a realidade contemporânea revela um quadro social mais complexo, no qual sobressaem novas conceções, finalidades, modelos de organização e atuação nos diversos setores da vida que, paulatinamente, vão prevalecendo num contexto onde a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação favorecem a diversidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a ambiguidade. Isso porque se vive num período em que, na opinião de Hargreaves (1998), *“filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações, a par da disseminação mais rápida e mais lata da informação, estão a fazer com que as velhas certezas ideológicas percam reputação”* (p. 10). Esta realidade impõe, assim, novos desafios profissionais e de aprendizagem que se traduzem no alargamento de novas responsabilidades e na assunção de papéis diferenciados. Podemos assim dizer que a atual sociedade em que vivemos se encontra imersa numa realidade em permanente transformação e decorrente de um notável desenvolvimento científico e tecnológico e do seu impacto ao nível da comunicação e da facilidade de acesso à informação. Nesta linha, a sociedade caracteriza-se, tendencialmente, pela emergência de um pensamento dito globalizado, complexo e exigente, o que se reflete em diferentes profissões e em especial na da docência que exige ao professor um perfil que se adeque à atual realidade social e educativa (Andrade & Martins, 2017; Correia, Pereira, & Vaz, 2012; Formosinho & Machado, 2007; Moreira, 2014; Pimenta, 2015, 2016; Vieira, 2006, 2013). Um perfil em que, ao docente, é exigido uma dimensão de criatividade, diferente e refletida, perante a resolução dos problemas que vão surgindo na sala de aula e na escola num contexto social em permanente mutação.

De simples transmissores de conhecimentos pré-concebidos, os professores vêm-se mergulhados num contexto em que a escolaridade se torna obrigatória e a, consequente,

diversidade da população escolar favorece a *“necessidade de encarar o currículo como um processo de decisões que se vão tomando sucessivamente nos vários níveis organizacionais do sistema educativo”* (Leite, 2010, p. 10). Desta forma, aos professores é exigido que façam da escola um espaço atrativo onde seja possível a (re)construção dos valores que regem a organização e a transformação da sociedade e que, consequentemente, façam com que os alunos aprendam, inovando e renovando os seus conhecimentos ao ritmo exigido pela sociedade de informação. Inferimos, destas perspetivas, que o professor não poderá temer a inovação, o risco e abertura ao novo, importando que os sistemas educativos se vão adaptando aos desafios e à complexidade da atualidade, criando condições para que o profissional docente se desenvolva nas suas dimensões pessoal e profissional.

De facto, o quadro social vivenciado atualmente exhibe um conjunto de fenómenos preocupantes que nos fazem percecionar o futuro com alguma apreensão, porquanto parece que a sociedade continua marcada pela violência, exclusão e desigualdade (Morgado, 2005). Além disso, não obstante o facto de cada geração percecionar e vivenciar uma mudança vertiginosa (Imbernón, 2009), a realidade é que, nas últimas décadas, as mudanças aconteceram de forma brusca, deixando muitos *“na ignorância, no desconcerto e porque não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de factos e fenómenos”* (p.8). Sobressaem aqui as advertências de autores como Giddens (1998) que vaticinam a *“possibilidade de guerra nuclear, de calamidade ecológica, de explosão populacional incontrolável, de colapso da troca económica, global e de outros potenciais catástrofes globais”* (p.88) que, em seu entender, abrem caminho a um horizonte de riscos assustador para todos.

Conforme Estevão (2006) refere, a esfera da educação enquanto arena de dialogicidade está a ser convocada *“em termos do seu contributo para a cosmocidadania assente numa ética da justiça conciliada com uma ética do cuidado, onde os direitos humanos se universalizam ao mesmo tempo, se ‘efectivam’”* (p.32). O autor perspetiva a educação como condição indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, como cidadão crítico e com capacidades para entender e fazer face aos desafios e complexidade da sociedade atual. Estas exigências que implicam a necessidade de o profissional docente informar suas práticas educativas por valores, tais como a solidariedade, a equidade, o

respeito pelo outro e a justiça, a fim de proporcionar uma sociedade de cidadãos capazes de lidar com os desafios e a complexidade do mundo em constante mudança.

A este propósito, no relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sustenta-se que *“a educação surge como um trunfo indispensável à Humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”* (Delors, *et al.*, 2005, p.11). Reforçamos, assim, a responsabilidade do professor na formação integral dos seus alunos, de modo a *“levar os jovens, não só a encarar o futuro com confiança, mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável”* (Delors, *et al.*, 2005 p. 131). De outro modo, podemos falar da necessidade de formar cidadãos capazes de intervir ativamente na tomada de decisões a diversos níveis da atividade humana, em consonância com as exigências socioeconómicas e ambientais, uma formação que pode ter reflexos positivos na prossecução do bem comum, numa perspetiva local e global com atenção ao cosmopolitismo das sociedades, caracterizado pela diversidade social, cultural, linguística e religiosa.

Neste contexto, Formosinho (2009b) destaca a docência como uma *“actividade de serviço, [em] que o professor é, para além de especialista numa área de saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano”* (p. 94). Todo um conjunto de desafios que hoje fazem do professor um elemento indispensável, cada vez mais pressionado a desempenhar os mais variados papéis, numa tarefa de troca que, não se limitando aos problemas da sala de aula, extravasa para a escola e para a comunidade. Além disso, estamos perante uma sociedade em que se exige a aquisição de novas competências por parte desses profissionais da educação e da sociedade em geral, com vista a aumentar a qualidade e a eficácia de todas as instituições educativas (Bolívar, 2006).

No entender de Hargreaves (1998) as perspetivas da atualidade fizeram com que a educação, em geral, e as escolas, em particular, se convertessem em recetáculos de políticas, nos quais se depositam os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade. Por conseguinte, no que diz respeito ao papel do professor, o mesmo autor salienta que *“expande-se e assume novos problemas e requisitos – embora o papel antigo não seja totalmente posto de lado, no sentido de dar mais espaço a estas mudanças”* (p.10).

Entendemos aqui que os desafios e a complexidade da sociedade atual afetam profundamente o trabalho dos professores, tornando-o muito mais complexo, levando ao reconhecimento da importância que tem a iniciação à prática profissional destes agentes educativos como vetor de mudança dos contextos sociais. Na realidade, as próprias situações atuais de trabalho assim o exigem, tornando-se perceptível “*a necessidade de reconceptualização dos papéis e lógicas de trabalho dos profissionais docentes*” (Roldão, 1998, p. 28) e a impossibilidade de se aplicar, com êxito e de forma linear, procedimentos de natureza científica e técnica.

Invocando a perspectiva de Alarcão (2010), do professor espera-se agora um profissional “*co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico interventor, co-responsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença*” (p. 50). Depreendemos que a imagem do profissional docente assenta na ideia de que a educação, a aprendizagem e a formação dos indivíduos não se limitam a momentos pontuais, mas que abrangem processos complexos e contínuos que se desenvolvem ao longo de toda a vida e da carreira profissional.

Deste modo, notamos grande inquietação, um pouco por todo o lado, em relação à problemática educacional, com enfoque na qualidade do binómio ensino/aprendizagem, um processo onde os professores tendem a ser uma figura indispensável e incontornável na reposição do equilíbrio e da harmonia entre os mundos real e imaginário. Sendo assim, Seco (2000) realça que, dos professores do século XXI, espera-se “*que sejam mediadores entre dois mundos: o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido*” (p.5). Esta ideia é reforçada por Nóvoa (2009b) quando afirma que, no despoletar do século XXI, o professor ressurgiu enquanto elemento indispensável não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que se adaptam aos desafios da diversidade e de métodos adequados à utilização das novas tecnologias.

A este propósito, Alonso (2007) salienta a necessidade de se pensar para o perfil profissional do professor um conjunto de instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe proporcionem a capacidade de exercer práticas reflexivas, como formas de dar resposta aos desafios com que é confrontada a escola de hoje, cuja função central é a de promover nos

alunos uma aprendizagem de qualidade, bem como o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos.

Ganham, pois, cabimento as asserções de Tardif e Lessard (2008) para quem a atualidade exige das *“novas gerações uma formação cada vez mais longa, tanto no plano das normas que regem a organização da vida social e o exercício da cidadania, quanto no plano das competências e dos saberes necessários à renovação das funções socioeconômicas”* (p. 8). Esta questão merece uma importante distinção no sentido de que é necessário valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna, pelo que se impõe abdicar de considerar as diferentes formas de ensino e de aprendizagem como independentes uma das outras e, de alguma forma, sobrepondo-se ou concorrendo entre si (Delors *et al.*, 2001). Face a esta constatação, parece importante referir que, para se exercer a profissão docente no contexto da atualidade, é necessário que os futuros professores saiam das instituições de formação dotados de capacidades que lhes permitam reajustarem de forma contínua e continuada as suas funções e papéis, consoante as características e exigências de uma época, tendo sempre em conta o eterno devir da realidade educativa, a fim de se distanciarem dos padrões tradicionais.

Percebemos que, no contexto da sociedade atual, se exige que o desenvolvimento do profissional docente decorra de uma aprendizagem que se inscreve num processo dinâmico de crescimento pessoal e profissional capaz de se repercutir numa mudança de comportamento, numa transformação de competências e de componentes identitárias por meio de aprendizagem e aperfeiçoamento ao longo de toda a carreira profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Estas perspetivas de desenvolvimento, para além de relevar a importância do conhecimento do profissional docente, estão, também, consentâneas com as exigências e desafios da complexidade do contexto da sociedade atual. De outro modo, o professor, ao invés de encarar os desafios e a complexidade da sociedade como constrangimentos, deverá ser capaz de os olhar como um estímulo de desenvolvimento (Paiva, Barbosa, & Fernandes, 2009), aspeto que pode constituir um verdadeiro motor de melhoria da ação dos professores e, consequentemente, da qualidade da educação.

Como escreve Leitão (2009), está-se num período em que “*nasce uma nova visão*”, uma visão “*menos hierarquizada, onde os conhecimentos tácitos e explícitos recuperam alguma dignidade perdida. É o paradigma do conhecimento em rede, em que os diferentes saberes são válidos em função do contexto em que são mobilizados*” (p. 57). Dito de outra forma, na linha de Sá-Chaves (2011), é o tipo de conhecimento *não standard* em que dir-se-á ao profissional que também importa a capacidade de ser ele autor do seu próprio conhecimento de forma individual e/ou coletiva em conformidade com o contexto em que intervém e com os princípios que orientam a sua intervenção. Ou seja, trata-se de um tipo de conhecimento que os professores deverão possuir, o qual não se pode predefinir, o que impossibilita a aplicação de receitas que conduzem a soluções standardizadas.

Deste modo, “*dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados*” (Pimenta, 2016, p.18), espera-se hoje que, para se tornar professor, o estudante deve ser formado para agir em função dos cenários de complexidade, imprevisibilidade, ambiguidade e singularidade que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Na linha de pensamento de Gomes (2013), “*exige-se um maior protagonismo aos professores enquanto agentes educativos com um conhecimento profissional específico e com capacidade de refletir a sua ação e sobre si*” (p.20). Podemos, assim, perceber que a profissão docente se baseia num conjunto de conhecimentos que lhe são próprios, devendo ser consubstanciados no ato pedagógico em que são mobilizados, traduzindo-se essencialmente na ação de ensinar, sendo que estes lhe concedem e legitimam o seu estatuto profissional, à semelhança, aliás, de outras profissões tal como a Medicina ou a Magistratura, identificáveis, respetivamente, através dos atos médico e jurídico (Roldão, 2009; Sá-Chaves, 2011).

A este respeito, autores como Sacristán (1995) asseveram que a profissionalidade docente “*é específica na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor*” (p. 65). Percebemos que, para se tornar professor no contexto atual, exige-se um conhecimento específico da profissão a fim de permitir ao futuro docente uma formação tendencialmente integral, facilitadora de uma diversidade de experiências e aprendizagens, sem paralelo com as perspetivas tradicionais. Por isso, há que se ter em

conta que a docência implica não só um desempenho intelectual e técnico, como também um desempenho relacional e moral que requer um empenhamento cívico dos professores e do seu compromisso com os outros (Formosinho, 2009a, p. 83).

Para que o conhecimento profissional docente se desenvolva no contexto da atualidade é exigido um tipo de conhecimento não *standard* que, “*fundado numa racionalidade metapraxeológica, permita aos seus detentores abordar a incerteza, ambiguidade e imprevisibilidade das situações educativas com maior probabilidade de sucesso relativamente àqueles que não o detêm*” (Sá-Chaves, 2002, p.81). Deste modo, torna-se premente que, no contexto da atualidade, o professor tenha competências reflexivas de modo a permitir-lhe tomar decisões de acordo com cada contexto em que atua, tendo em conta as variáveis concretas da situação.

Nesta linha de pensamento e com base nos escritos de Lee Shulman (1987), Sá-Chaves (2011) faz referência à natureza multidimensional das dimensões essenciais da construção do conhecimento profissional docente, indicando (1) o conhecimento de conteúdo, (2) o conhecimento do curriculum, (3) o conhecimento pedagógico geral, (4) o conhecimento dos fins da educação, (5) o conhecimento dos aprendentes e das suas características, (6) o conhecimento pedagógico dos conteúdos e (7) o conhecimento dos contextos. A mesma autora, analisando Freema Elbaz (1988), identifica o conhecimento sobre si – o qual pode configurar-se como uma oitava dimensão. Esta refere-se a um tipo de reflexão *metacognitiva*, em que cada professor tem a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática, os aspetos da sua identidade, assim como, das suas características pessoais, consciencializando-se dos seus aspetos positivos e negativos, sendo esse exercício a possibilidade de reajustamento em ações futuras.

No entanto, face à crescente complexidade da profissionalidade docente na sociedade atual, essas dimensões de construção do saber profissional do professor não podem ser entendidas como sendo excludentes. Muito pelo contrário, autores como Sá-Chaves (2011), Serrazinha e Oliveira (2002), entre outros, alegam que tendem a legitimar uma outra dimensão mais abrangente, o que faz estabelecer a ligação entre essas várias dimensões, fazendo com que todas elas sejam operacionalizadas na prática profissional. Está-se perante a reflexão e a resolução de problemas que, automaticamente, implicam o conhecimento de si próprio.

Efetivamente, o contexto da atualidade requer do profissional docente uma formação que favoreça e desenvolva competências reflexivas associadas a procedimentos investigativos e colaborativos que lhe permitam questionar sistematicamente a sua prática, (re)construindo e adaptando teorias que nela se fundamentam para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento como pessoa e como profissional (Canário, 2008).

Nesta senda, a ausência de formação específica para o exercício da profissão docente pressupõe naturalmente a ausência de um conjunto específico de conhecimentos e técnicas imprescindíveis ao exercício dessa atividade. Aliás, o conhecimento e o saber têm sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso de colocar esse conhecimento ao serviço de aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo, 2009).

À luz desta asserção, exige-se que a formação dos futuros professores seja repensada em termos de uma educação para a cidadania e de (re)construção do próprio indivíduo na sua dimensão pessoal e profissional – fatores estes que constituem numa forma de proporcionar aos formandos o desenvolvimento de competências necessárias a uma intervenção autónoma e criativa nos contextos situacionais reais, a fim de oferecerem à sociedade uma geração que responda adequadamente às expectativas do homem de hoje, cuja característica fundamental é saber construir um mundo mais justo.

No fundo, uma exigência da atualidade que demanda que a formação do futuro professor deixe de se inscrever “*num tempo fixo, que a predetermina no passado ou fixa num futuro certo, mas num tempo que, instante a instante, acontece e se transmuta*” (Caetano, 2007, p.105). A perspetiva desta autora deixa antever uma formação para o incerto e para o imprevisível. Aparentemente estar-se-á diante de uma contraditória perspetiva de formação que durante muitos anos vingou pela lógica do “tempo fixo”. Mas está-se perante uma lógica de formação para o futuro, conforme vimos atrás. É, pois, necessário formar-se para que a ação do docente em formação possa vir a traduzir-se em práticas de melhor qualidade e garantir que esse mesmo profissional se comprometa com o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da carreira.



Assim, propomos apresentar, na subsecção seguinte, as condições fundamentais para que alguém se torna professor no contexto atual.

## **2.2. Tornar-se professor no contexto atual**

Tendo em conta todo o quadro que se acabou de traçar, compreendemos que perante os desafios e complexidade da sociedade atual, a atuação do profissional docente caracteriza-se sempre como imprevisível e revestida de ambiguidade, o que exige do futuro professor um conhecimento específico da profissão, de modo a permitir-lhe a tomada de decisões pertinentes no momento da sua atuação, numa caminhada constante de aperfeiçoamento e na procura incessante de melhores soluções.

Ponte (2003) corrobora esta perspetiva quando refere que *“para ensinar, não basta saber bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e de competências, que podemos designar por conhecimento profissional”* para se tornar professor (p.3). Estas perspetivas pressupõem que se torna necessário valorizar o conhecimento específico para se tornar professor no contexto da atualidade de modo a pôr em causa a ideia de que basta dominar uma matéria específica para que o profissional desempenhe a sua função, ideia essa que teima em prevalecer. É nesta ótica que Nóvoa (2002) assegura que *“os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido”* (p.22) e que, por sua vez, Roldão (2012) salienta que alguns autores aludem à necessidade de definição da natureza do conhecimento profissional, o qual, sendo considerado o elo mais fraco da profissão docente, deve merecer maior investimento, de modo a que o profissional docente se sinta valorizado e a sua atividade devidamente reconhecida, revertendo, assim, o estado de desânimo e descrédito que tendem a tomar conta destes profissionais.

Autores como Perrenoud, Paquay e Altet (2001), analisando a questão de se tornar professor, são coincidentes na ideia de que as competências profissionais são *“um conjunto de diversidade de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício”* (p.12). Podemos assim dizer que estes autores, também, reforçam a ideia da necessidade do conhecimento específico no exercício da função docente, já que deixam explícito que as competências profissionais são produzidas através do confronto de saberes que são mobilizados em contexto profissional, não se

reduzindo a um mero saber fazer, sendo determinados pela capacidade de tomar decisões ou de saber agir nas situações imprevistas e na complexidade da sociedade atual, relativamente a cada situação específica.

Neste quadro, tal como refere Esteves (2006), torna-se fundamental a abertura das instituições de formação de professores à *“realidade das escolas e ao trabalho concreto que nelas cabe aos professores fazer, sem, por outro lado, deixarem de exercer uma vigilância crítica sobre novas funções que tendem a tornar a profissão virtualmente impossível”* (p.245). Parece, pois, pertinente, face aos desafios e à complexidade da sociedade atual, repensar o papel do futuro professor desde a sua formação inicial, no sentido de substituir o seu estatuto mais tradicional de aplicador de conhecimentos pré-concebidos por um novo estatuto de (co)construtor de conhecimentos, em comunidades alargadas de aprendizagem, tornando-o ator, protagonista e responsável pela sua própria formação e desenvolvimento.

Efetivamente, a formação inicial de professores cuja função foi tradicionalmente preparar futuros docentes como meros aplicadores de métodos de ensino e de aprendizagem pré-estabelecidos no exterior da profissão requer, no contexto atual, que se operem transformações, as quais se traduzem em mudanças de uma abordagem de ensino transmissivo para uma outra assente em perspetivas crítico reflexiva. Em virtude de uma cultura tradicional instalada, estas mudanças têm-se mostrado dramáticas (Sá-Chaves, 2002), resultando em uma necessidade permanente de adoção de novas estratégias de formação capazes de fazer encarar os desafios que a escola e os seus atores enfrentam na atualidade. Por outras palavras, perante o trabalho cada vez mais desafiador e complexo nas escolas, exige-se hoje um profissional de ensino que tome decisões profissionais de forma cada vez mais autónoma. Na opinião de Sá-Chaves (1997) este profissional:

*“deverá formar-se e dotar-se de competências que, conjugando saberes referenciais e conhecimento de situação em causa, lhe permitam responder à multi e indeterminação contextual numa perspectiva de elaboração de soluções não standardizadas e, conseqüentemente, mais ajustadas aos constrangimentos, naturais de cada circunstância”.* (p.111)

Por outras palavras, podemos inferir que os desafios impostos pelas demandas da sociedade atual conduzem à necessidade crescente de se formar futuros profissionais

docentes capazes de refletir autonomamente e agir em conformidade com os valores que orientam as suas intervenções enquanto profissional docente. Nesta linha, Perrenoud (1993) assevera a necessidade de se transformar a instituição de formação de futuros professores em centro de inovação e não em um mero centro de reprodução de práticas produzidas fora do contexto escolar. Por isso, tal como refere Roldão (2000), cabe aos formadores “*formar para compreender e analisar situações de ensino, para decidir, para uma cultura profissional colaborativa, para avaliar a acção, para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular*” (p.19). Só assim se consegue a garantia necessária de uma maior autonomia de ensino por parte do professor em formação, o que implica, necessariamente, formadores da prática profissional com formação específica.

Autores como Paiva, Barbosa e Fernandes (2006) realçam a necessidade de se “*aprender a distinguir os diferentes tipos de mudança e desenvolver capacidades de intervenção crítica que se traduzam numa verdadeira transformação da sociedade*” (p. 79). Tal posicionamento significa que, no processo de formação dos futuros professores, não há lugar para estratégias únicas e simplistas, já que a complexidade e a diversidade que caracterizam as situações educativas exigem estratégias assentes em competências de reflexão sobre as realidades educativas, cuja essência é a importância da resolução de problemas específicos e concretos que se enquadram em perspetivas construtivistas e desenvolvimentista.

Nesta linha de ideias, inferimos que, a nível da investigação e da formação inicial de professores, os pressupostos que, mais recentemente, se revelam como mais auspiciosos à mudança de atuação do profissional docente seguem matrizes crítico reflexivas e ecológicas, abordagens que põem de lado as perspetivas mecanicistas e positivistas do processo de *tornar-se professor* a favor de uma conceção construtivista, de modo a que sejam capazes de ajustarem curricularmente as suas práticas à imprevisibilidade e à ambiguidade que caracterizam os seus campos de atuação.

Assim, nas abordagens crítico reflexivas, o tornar-se professor é assumido não como derivando da acumulação de saberes (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas sim por meio de um processo de “*reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*” (Nóvoa, 1992, p.25). Associada a esta perspetiva

surtem palavras de ordem *autoformação*, *reflexão* (pessoal e profissional) *metareflexão*, *criatividade*, *colaboração* e *responsabilidades*. Nas abordagens ecológicas (também de orientação reflexiva), o sujeito assume-se como construtor de significados no contexto das suas relações com o mundo, implicando esforços ativos da sua parte para interpretar as experiências vividas e para dar-lhes sentido e significação (Gonçalves & Ivey, 1989; Nóvoa, 1992; Sá-Chaves, 2011; Soares, 1995; entre outros). Ou seja, tornar-se professor decorre de uma compreensão “*dinâmica do processo sinérgico de interação sujeito-mundo (ambos em constante crescimento e transformação) na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento*” (Sá-Chaves, 2002, p.204). Estes autores sugerem que, para se compreender a verdadeira complexidade de se tornar professor no mundo em mudanças, é necessário atender às múltiplas interações que se estabelecem entre o sujeito/formando e os diversos contextos da realidade envolvente, favorecendo-lhe, assim, a (re)construção da sua identidade pessoal e profissional. Neste âmbito, pensamos que, cada vez mais, tornar-se professor exige uma atitude pessoal e profissional, de tipo crítico reflexivo, que obrigue cada um pensar e a reajustar o desempenho das suas funções, para saber lidar com as situações com que se depara, adaptando-se aos contextos sempre imprevisíveis e ambíguos. Percebemos que estamos perante perspetivas que defendem que para se tornar professor, no contexto da atualidade, o futuro profissional docente deverá sair da instituição formadora preparado para ser agente ativo do seu próprio desenvolvimento profissional.

Reconhecemos que, para se tornar profissional de ensino, exige-se um tipo de formação capaz de atravessar todas as etapas importantes da vida profissional, num processo sempre inacabado de formação contínua, como condição para que o futuro professor dê o salto qualitativo necessário em cada contexto e seja protagonista da desejada mudança de paradigma, ou seja, transitar da condição de um mero reprodutor de conhecimentos pré-definidos para a de um profissional crítico, reflexivo e investigativo como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento das competências inerentes a um profissionalismo inovador, responsável e eficaz. Defende-se um profissional que consistentemente tenta que cada decisão que toma faça parte do seu processo de aprendizagem e crescimento (Ackerman, 1993).

Alarcão e Roldão (2008), nesta linha de pensamento, asseveram a necessidade de se formarem profissionais de modo multidimensional e estratégico, de capacidade reflexiva e autorreguladora, reclamando “*um professor que se afasta da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática e corporize a noção de teoria e prática (...)*” (p. 16). Entendemos aqui que a formação contextualizada de docentes críticos e reflexivos implica que as instituições de formação de professores valorizem a “*construção situada do conhecimento profissional*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35).

Por esta razão, entendemos, neste estudo, que para se tornar professor a sociedade atual impõe que o mesmo seja dotado de competências adequadas que lhe permitam desenvolver habilidades para construir respostas aos mencionados desafios, em cenários do imprevisível e da ambiguidade, o que, por sua vez, implica que os futuros professores sejam sujeitos da sua própria formação, no presente e ao longo da vida. Na linha de Eraut (2001), os futuros professores só serão aprendentes ao longo da vida se saírem das instituições de formação “*motivados para a aprendizagem contínua, confiantes nas suas capacidades e, com ajuda adequada, capazes de estabelecer e conseguir atingir as suas próprias metas de aprendizagem*” (p. 10), de modo a encararem os desafios da sociedade atual como estímulos e não como fatores desmobilizadores.

De acordo com esta perspetiva, um grande número de formadores de professores tem concetualizado e desenvolvidos programas de formação (Lemberger, Hewson & Park, 1999; Liston & Zeichner, 1993; Smyth, 1989) que procuram habilitar os formandos de uma atitude de constante diálogo sobre a sua prática, bem como a tomar, sobre ela, decisões válidas através da consideração dos contextos nos quais a sua atividade ocorre. Neste quadro, a prática reflexiva e a participação crítica são entendidas neste estudo como pilares prioritários da formação dos futuros professores.

Na opinião de Alarcão (1996a), reportando-se a Schön, é a reflexão na ação que nos permite agir como profissionais competentes. Tratando-se de técnicas que não se aplicam de forma atípica, torna-se necessário estabelecer um diálogo com a situação, que possibilite a reformulação do que fazemos enquanto o fazemos. Um processo em que, a problematização da situação, com colocação de hipóteses de resolução dos problemas sugeridos, testa essas mesmas hipóteses e reformulam os resultados esperados, caso haja necessidade de o fazer.

Pelo que já foi evidenciado, entendemos que, na sociedade atual, tornar-se profissional docente ostenta uma identidade complexa. É nesta perspectiva que Schön (1992b) suporta a ideia do valor da nova epistemologia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, o que está implícito na ação e a orienta, designando-se por conhecimento na ação. O autor, ao desenvolver a ideia de profissional reflexivo, considera que é a natureza da reflexão desenvolvida na e sobre a ação que pode promover e desenvolver o conhecimento profissional de cada professor.

Na asserção do mesmo autor, em 1987, traduzida nas palavras de Alarcão (1996a), tal dimensão de (re)construção do conhecimento profissional para se tornar professor refere-se a um “*saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo*” (p.13), mas sobretudo aberto e que “*permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade, a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (Back talk), o qual se tem apelidada de “artistry”*” (idem). A referida capacidade traduz-se, na ótica do mesmo autor, numa competência criativa, uma vez que permite aos profissionais encontrar novas formas de desenvolver competências que já possuem e, ao mesmo tempo, adquirir novos saberes. Desta forma, no contexto da sociedade atual, a ação – reflexão – ação aparece como uma atitude crucial na atividade docente e, em especial, na formação de professores.

Estamos perante o processo de construção do profissional reflexivo que, situado no processo onde decorre a ação, é interativo e multidimensional, condições fundamentais para a melhoria da qualidade das práticas educativas (Neves, 2007). Esta constatação permite-nos inferir que, no contexto da atualidade educativa, torna-se inquestionável a necessidade do futuro professor possuir uma formação específica assente em perspetivas reflexivas, críticas e dialógica de modo a fazer do sucesso escolar uma realidade para todos, já que é deste modo que o ciclo *reflexão-ação* torna a prática pedagógica do docente mais adequada aos objetivos visados no contexto social em que se desenvolve. Trata-se de um processo de aperfeiçoamento continuado que, consequentemente, gera inovação e desenvolvimento.

Na formação de profissionais dotados de tais competências, Schön (1987, cit. in Alarcão, 1996a) realça que torna indispensável que haja “*situações onde o formando possa*

*praticar sob orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (coach), lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob forma de caos (mess)”* (Idem, ibidem p. 13). Trata-se de um ambiente formativo que favorece o confronto de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente.

Daí que, Zeichner (1993a), rejeitando a reflexão pela reflexão, coloque a ênfase da formação de professores no desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica sobre as práticas de modo a poder melhorá-las, sendo esta a única forma de se responsabilizar o formando pelo seu próprio crescimento profissional. Podemos, assim, dizer que o professor/formador deverá estimular a reflexão nos formandos, mas não negligenciar que, devido às diferenças de personalidade, nem todos os estagiários tem a mesma tendência para a reflexão.

Entretanto, Zeichner (1993b), recorrendo ao pensamento de Dewey, sublinha que este autor identificou três atitudes fundamentais para facilitar a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva no processo de formação do profissional docente: abertura de espírito, responsabilidade e empenho.

A primeira, abertura de espírito, é definida pela ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente que a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias, assim como o desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente das suas fontes, de prestar atenção a todas as alternativas e de reconhecer a possibilidade de erro.

A segunda, responsabilidade, trata, sobretudo, da responsabilidade intelectual e não da moral e consiste em considerar as consequências de um passo projetado e assumir essas mesmas consequências, devendo ser coerente e íntegro com aquilo que se defende.

A última, o empenho, consiste na pré-disposição para confrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Esta perspetiva de desenvolvimento da profissionalidade docente reflexiva, pelas suas implicações a nível da prática pedagógica (área onde se insere o nosso estudo),

implica a reconfiguração dos papéis dos professores/formadores (neste caso supervisores institucionais e cooperantes).

Assim, contrapondo às abordagens tradicionais em que o professor/formador aparece como modelo a seguir, no contexto atual em que o formando participa ativamente nos processos da sua formação, o formador não *“permanece externo, mas implica-se nos contextos da acção como um elemento que dialoga e põe em diálogo as perspetivas de dentro, dos outros elementos, sem se diluir nelas”* (Caetano, 2007, p.104). Notamos que a equipa de professores/formadores deve trabalhar com o formando e não para ele, o que fará também com que a formação seja centrada no futuro professor. Com efeito, durante a sua formação, *“o professor [neste caso o estagiário] não é visto individualmente, mas sim integrado nos seus grupos profissionais”* (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 11). À equipa de professores/formadores exige-se um clima de formação que favoreça ao futuro professor as competências necessárias para o seu autodesenvolvimento pessoal e profissional continuado, capacitando-o para enfrentar com sucesso os desafios inerentes aos contextos educativos da atualidade, ou seja devendo ser concetualizado como agente de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, cabe dizer que, para garantir o sucesso e a qualidade do seu desempenho, os professores formadores devem encarar o exercício das suas atividades como um desafio, para o qual se exige que tenham uma formação e/ou preparação adequadas e atualizadas, traduzidas num conjunto de conhecimentos e competências próprios que permitam agir em situações concretas e específicas, marcadas pela sua singularidade e imprevisibilidade com o intuito de contrariar a tendência de adoção de práticas profissionais rotineiras e acríticas, como resultado de processos de formação pouco propícios à reflexão.

Percebemos ainda que essas perspetivas requerem uma nova cultura institucional e organizacional na senda da chamada escola reflexiva entendida como uma *“organização que pensa em si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”* (Alarcão & Tavares, 2007, p.133). Nesta ordem de ideias, a formação passa a ser vista como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e, consequentemente, como estratégia de desenvolvimento das escolas. Por esta razão, as



exigências da sociedade atual indiciam a necessidade da escola de hoje refletir sobre os seus problemas e agir em função dos contextos complexos, ambíguos e imprevisíveis que, também, caracterizam as situações das organizações escolares, para que o futuro profissional docente possa responder aos desafios e complexidade da sociedade atual. Torna-se, assim, premente a reconfiguração das funções e papéis das escolas, sobretudo, quando o futuro professor inicia o processo de (re)construção da sua prática profissional.

Nesta ordem de ideias, importa referir a necessidade da existência de propostas formativos para os supervisores que promovam, na formação de futuros professores, uma atuação reflexiva e contextualizada, o diálogo com a realidade, a mobilização e a reconstrução de saberes, a aprendizagem continuada e a reflexão na e sobre a ação.

Tornar-se professor na atualidade reveste-se de uma dinâmica construtivista, visto que o conhecimento que era visto como um dado adquirido, estabelecido e transmissível neste contexto é pessoal, sendo o significado construído pela pessoa em função da sua experiência (Arends, 1999; Gonçalves & Ivey, 1989; Nóvoa, 1992; Simões, 1995), mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade crítica e reflexiva, investigativa, colaborativa, criativa e participativa para se sobreviver e intervir nos processos de mudança. Logo, a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro professor são processos que, na atualidade, emergem ao longo de toda a vida profissional e através de *“atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”* (Arends, 1999, p. 19). A este propósito, julgamos apropriadas as palavras de Perrenoud (1993), ao afirmar que a formação se deverá transformar num centro de inovação e não num centro de reprodução de práticas de outrem. Por isso, Perrenoud (1993) afirma que *“a formação deixou de ser normalizada”* e que *“já não pretende dar resposta certa para cada situação-tipo, mas sim, dar recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações”* (p. 138). Repescamos a ideia segundo a qual os professores devem ser capazes de, por um lado, (re)pensar a sua prática, mudar e evoluir profissionalmente, enquanto aprendizes ao longo da vida e, por outro, na lógica de Flores (2003), que o conhecimento que daí resultou possa incentivar o aluno à aprendizagem, promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento.

Embora haja novas abordagens mais consentâneas com a realidade atual para se tornar professor, a incidência dessas contribuições no sistema educativo tem ficado aquém

daquilo que seria expectável. A este propósito, Tardif, Lessard e Gauthier (1998, cit. in. Formosinho & Niza, 2009) coordenaram um estudo realizado em vários países, sobre análise comparada de reformas na formação de professores, cujos resultados confirmam que, tanto:

*“na Europa como na América e um pouco por toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos”.* (p. 119)

Este fenómeno parece dever-se, sobretudo, à permanência de uma cultura de organização rígida e pouco flexível e, por conseguinte, avessa à mudança. Aliás, Esteve (1999), apoiando-se em autores como Honeyford (1982), Gruwez (1983), Vonk (1983) Bayer (1984) e Martinez (1984), assevera que estudos realizados em diferentes países são unânimes na alegação de que a formação inicial tende a alimentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real do contexto da prática cotidiana. Esteve (1999) salienta ainda que é quando o professor inicia a sua atividade profissional que se apercebe do quanto a sua formação terá sido pouco adequada à realidade, sentindo-se, consequentemente, desarmado e desajustado.

Por seu lado, refletindo sobre a problemática da formação de professores, Flores (2003) alega que *“os programas de formação, de um modo geral, não respondem adequadamente à natureza do ensino que, [hoje] mais do que nunca, exige professores qualificados e competentes”* (p. 153) na conceção que se vem defendendo. Na mesma linha, Tavares (1996), também, afirma que supostamente as conceções, os recursos, os programas (conteúdos, metodologias, modos de avaliação) e as competências que servem de suporte à formação estão desatualizados, tendo em conta as perspetivas atuais. Por seu turno, Hargreaves (1998), identicamente, sublinha que:

*“normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios desejos de mudança dos professores. Tais desejos têm a sua origem em disposições, motivações e empenhamentos de uma natureza muito diferente daquela que é imaginada e presumida, muitas vezes, por políticos oportunistas, administradores impacientes e pais ansiosos”.* (p. 13)

Deste modo, face aos desafios e exigências da sociedade atual, implicando a construção de uma cultura de formação que vá ao encontro das escolas de hoje cada vez mais heterogêneas, a formação inicial dos professores torna-se incontornável no contexto da política educativa, tanto mais que, na linha de pensamento de Jacinto (2003), essa etapa de formação assume *“um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico”* (p. 26). Assim, pode-se depreender que a formação inicial de professores tem revelado como um dos domínios decisivos de intervenção ao nível da investigação, despertando especial interesse de entidades e organismos responsáveis pela formulação das políticas educativas, com abrangência nacional, regional e internacional.

No contexto dessas novas ideias, urge como necessário e imprescindível a mudança e a inovação dos processos de formação, fortemente influenciados e manobrados por conhecimentos produzidos por profissionais investigadores (Sá-Chaves, 2009), dando lugar a conceções de tornar-se professor não mais como princípio da racionalidade técnica, em que o futuro professor tem como missão executar, mas sim exigindo o estudo da sua própria prática como uma das condições chave para a construção de novos saberes profissionais face às exigências da sociedade atual.

Podemos, assim, dizer que tornar-se professor na atualidade, exige uma formação de tipo crítico reflexivo, que obrigue cada futuro professor a pensar e a reajustar o desempenho das suas funções enquanto formando, para saber lidar com as situações com que se depara, adaptando-se a contextos instáveis.

Assim, na subsecção seguinte, pretendemos refletir sobre a pertinência da formação inicial na (re)configuração da profissionalidade docente, na inovação da prática educativa que se pensa, consequentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em geral.

### **2.3 Pertinência da formação inicial de professores**

As profundas implicações e/ou repercussões que as novas exigências e desafios decorrentes das constantes transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, têm tido

no sistema educativo, permitiram relevar a importância particular da formação de professores, cuja responsabilidade é, entre outras, procurar novas respostas para os novos tempos, como já se viu. Desde logo, considera-se necessário e imprescindível que estas novas respostas encontrem eco a nível da formação inicial de professores, sendo certo que esta etapa poderá desempenhar *“um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado”* (Nóvoa, 1992, p. 24) e, concomitantemente, de *“uma cultura organizacional no seio da escola”* (ibidem).

Neste sentido, em sintonia com os valores, princípios e exigências de uma sociedade dita globalizada e em permanente transformação, diversas instituições internacionais têm traçado uma série de diretrizes e recomendações para a formação dos futuros professores, no sentido de encontrarmos programas de formação que sirvam para melhorar o mundo e as pessoas.

Com efeito, a alegação da necessidade de se repensar a formação inicial de professores de modo a responder aos desafios e exigências de uma sociedade que se quer mais justa tem encontrado fundamentação em múltiplos autores (Alarcão & Tavares, 2007; Alarcão, 1991, 1996c; Day, 2001; Nóvoa, 1992, 1995; Perrenoud, Paquay e Altet, 2001; Perrenoud, 1993, 2008; Sá-Chaves, 1997, 2002; Schön, 1992a, 1992b; Simões, 1995; Zeichner, 1983; Zeichner, 1987, entre outros). Reconhecemos que, independentemente do enfoque específico de cada autor, a literatura em torno destas questões é unânime no que diz respeito à necessidade de uma formação assente em perspetivas reflexivas com pressupostos de índole crítica e ecológica que proporcionem meios para uma outra forma de pensar. Neste contexto, tem-se defendido a promoção nos professores em formação de um pensamento autónomo, que permita a cooperação e a participação na vida da escola e da sociedade para que o futuro professor possa continuar a aprender ao longo de toda a vida a fim de fazer face ao imprevisto, ao desconhecido e ao inédito em diferenciados contextos educativos (Delors et al., 2001; Hargreaves, 1998), entendendo estes pressupostos como aqueles que permitem contribuir para que as práticas de formação de professores sejam repensadas e novas alternativas apontadas.

Perante estes cenários, Roldão (2000) invoca a necessidade de *“formar para compreender e analisar situações de ensino, para decidir, por uma cultura profissional*

*colaborativa, para avaliar a acção, para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular”* (p. 19). Essas perspectivas evidenciam que, hoje em dia, o futuro professor deverá ter um papel dinâmico e central no contexto da sua formação, a fim de não só se responsabilizar pelo seu trabalho, como também, de não se contentar com uma formação inicial, obviamente sempre incompleta e inacabada.

Comungamos das ideias de autores como Kettle e Sellars, (1996), Nóvoa (1992, 2008), Serrazina e Oliveira (2002), Simões (1996), Vieira (2006), entre outros, ao afirmarem que estamos perante perspectivas de formação em que o formando deixa de ser visto como agente passivo e reproduzidor de modelos, técnicas e saberes altamente influenciados e manobrados por diretrizes externas, para dar lugar a concepções do aprender a ensinar como um processo intencional, autodirigido e construtivo, onde o formando tem um papel decisivo.

Desta forma, Sá-Chaves (2011) explica que a reflexão na formação se assume como uma:

*“condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de auto distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, da meta-reflexão”*. (p.15)

Para tal, segundo Formosinho e Niza (2009), a formação deverá orientar-se por princípios que favoreçam:

- a promoção de uma ética profissional docente baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;
- a construção, a partir da investigação, de referências de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;
- a colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
- a promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão coletiva da educação, dando mais poderes às escolas e aos profissionais;

- a integração dos pais e de outros atores sociais locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos;
- a introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou coletivo das práticas de ensino, de forma a fazer evoluir essas práticas e a desenvolver a profissionalidade dos professores. (Tardif *et al.*, 1998, cit. in Formosinho & Niza, 2009, pp. 122-123).

Formosinho (2009b) acrescenta, ainda, que se torna fundamental integrar também nos programas de formação dos futuros professores a dimensão relacional e comunicativa, isto, porque segundo Cró e Andreucci (2009) é na relação pedagógica que se vai identificar e clarificar os critérios de eficácia.

Estamos perante um paradigma de formação emergente em que, ao invés da formação inicial de professores basear-se sempre num conjunto de aprendizagens e de conhecimentos de carácter técnico e pedagógico-didático, também deve proporcionar ao futuro professor processos de desenvolvimento pessoal e profissional que viabilizem práticas com algum grau de autonomia e criatividade relativamente ao uso do saber.

Neste sentido, na formação inicial torna-se fundamental desenvolver, no futuro professor, a componente de auto-implicação por ser um processo de primordial importância da sua aprendizagem, assente na ideia de que ninguém aprende na vez de ninguém (Sá-Chaves, 2005). Nas palavras de Alarcão (1996a) o candidato a professor:

*“tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar”.* (p.18)

Reconhecemos, aqui que, na atualidade, a etapa de formação inicial se torna importante, particularmente, no que diz respeito ao papel do futuro professor quando, na situação de profissional, vier a exercer a sua atividade no terreno, qualquer que seja o seu público-alvo, num determinado nível ou área. Daí que, para Zabalza (2004), uma formação de qualidade deverá ser uma *“formação formativa”* (p. 42). Reforça-se, assim, a ideia de que, na formação do futuro profissional docente, torna-se importante integrar não só as

dimensões intelectual e técnica como também as dimensões moral e relacional no sentido de fazer face à complexidade da atualidade em que se exige cada vez mais um ensino para todos.

A ideia tradicional do currículo que leva a que o profissional docente tenha de sair da instituição de formação com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho conduziu a uma perspetiva de formação continuada (Cunha, 2003), ou seja, ao longo de toda a sua vida profissional. Nestas circunstâncias, o professor, hoje, passou a ser encarado como um formador que, para se tornar eficaz e coerente, necessita, ele próprio de ser formado continuamente. Oliveira-Formosinho (2002) afirma, nesta linha, que o conceito de formador apela não só à dimensão profissional, mas também ao pessoal, na perspetiva de um aprendiz que forma e de um formador que aprende, “*que é a essência do conceito de life long learning*” (p.11). Tal facto encara a atividade docente como uma tarefa que abarca a dimensão relacional, inevitavelmente mediada pela pessoa do professor, fazendo com que, na profissão, ele viva entre aquilo que é como pessoa e aquilo que ele é como profissional durante todo o seu ciclo de vida profissional.

Neste quadro, a formação inicial de professores pode ser entendida como o “*início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada*” (Estrela, 2002, p. 18). Estas ideias, permite-nos perceber que se está perante uma etapa de formação que tem como finalidade iniciar a construção e o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor, não esquecendo a importância da aprendizagem contínua ao longo da vida profissional, concebendo a formação inicial não só como primeira etapa, como também base estruturadora de percursos autónomos, na ideia do potencial acréscimo do seu desenvolvimento e qualidade (Campos, 2001).

Neste sentido, convocamos as palavras de Montero (2005), ao afirmar que a formação docente “*soltou o lastro da sua limitação*” (p.22), cobrindo atualmente tanto a formação inicial do futuro professor, como e, sobretudo, a extensão da mesma ao longo de toda a vida profissional. À luz das ideias de Montero (2005), podemos perceber que a formação docente não poderá ser confundida com o período compreendido entre os primeiros contactos que, como formando, o futuro professor tem com a instituição de

formação e cujo fim se verifica com a aquisição do direito legal para ensinar, mas sim como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional.

A este propósito, Perrenoud (1993) salienta que seria “*ingénuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização. Ela só pode acompanhar ou preparar uma evolução desejada por vários actores colectivos*” (p.153). Torna-se evidente que a etapa da formação inicial se reveste de particular interesse e a sua influência repercute-se em todo o percurso que o formando virá a enfrentar aquando do exercício da sua função como profissional docente.

Por seu lado, Carreiro da Costa (1994) evidencia que a formação docente “*não principia com a frequência de um curso de formação inicial*” (p.101). Efetivamente, ao contrário de outros futuros profissionais, o candidato a professor, quando chega às instituições de formação inicial, já possui ideias pré-concebidas sobre o ensino e sobre o que é ser professor, ideias que se foram construindo a partir da sua própria experiência enquanto aluno (Arends, 1999; Baillauquès, 2007; Formosinho & Niza, 2009; Marcelo, 2009; Pimenta, 2016). Assim sendo, o candidato a professor, no seu longo currículo de discência, realiza uma aprendizagem implícita, da qual emergem teorias e crenças acerca do ensino e da aprendizagem, bem como do que significa ser professor. Essa aprendizagem faz-se na experiência e pelas “*imagens que transporta dos professores que viu atuar*” (Pacheco & Flores, 1999, p.53).

Desta forma, as perspetivas de formação emergentes apontam para a necessidade de, na formação do futuro professor, se considerar fundamental os conhecimentos implícitos de que o formando é portador antes da sua integração na instituição de formação, ou seja a “*sua maneira de pensar, as suas conceções, crenças, teorias implícitas/subjetivas*” (Jacinto 2003, p. 49) que, de uma forma ou de outra, influenciam o seu pensamento e a sua ação. Considera-se que, na formação inicial de professores, o conhecimento profissional docente não poderá ser entendido apenas como um fim a atingir, mas como um processo dinâmico de aprendizagem que se desenvolve de forma singular e continuada e que se (re)constrói com base na reflexão sobre a experiência e sobre a ação, ou seja, na vivência pessoal de cada formando, partindo do pressuposto que o saber, fruto do saber das experiências dos outros, tal como adverte Zeichner (1993a) “*é, o melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão*” (p.18).



A este propósito, Vieira (2010) adverte que *“qualquer formação que queira ser transformadora terá de tomar a experiência como eixo estruturante, abandonando uma focalização nas carências profissionais, que ignora os saberes experienciais ou os remete para um papel de segundo plano”* (p. 153). Uma vez que, Goodson (2008) assevera que a *“forma como os docentes interagem na sala de aulas está consideravelmente relacionada com aquilo que eles são e com toda a sua abordagem de vida”* (p.45). O autor permite-nos inferir que, como uma das etapas de formação do futuro professor, a formação inicial torna-se de capital importância, na medida em que é a fase em que se podem analisar as aprendizagens de que o futuro professor é portador e incorporá-las nos processos formativos, a fim de *“(re)construir a imagem que os estudantes [formandos] já têm do ofício de professor”* (Formosinho, 2009b, p. 100). Nesta senda, importa referir que, na formação inicial, a etapa de aprender a ensinar implica a existência de supervisores com competências de (re)construção de conhecimentos implícitos do formando de modo a capacitá-los para enfrentar com sucesso os desafios inerentes aos contextos educativos da atualidade. Desta forma, os futuros professores devem ser conceptualizados como agentes de desenvolvimento humano.

Os resultados do estudo sobre *“Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990 a 2000)”* (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002) deixam-nos entender que parece existir um consenso de que, durante a formação do futuro professor, o uso de diários, a exploração de narrativas ou de outros registos escritos em portfólios poderão constituir instrumentos de extrema relevância na formação por promoverem ou facilitarem a reflexão e, também, para permitirem aos professores/formadores (supervisores institucional e cooperante) acederem ao pensamento do formando, facilitando-lhe, consequentemente, o seu campo de intervenção como formador ou espelhando o real perante o olhar do professor em formação.

Assim, no contexto de formação e tal como afirma Sá-Chaves (2007b), o portfólio é tido o como um:

*“instrumento de diálogo entre o formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar*

*de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros”.* (p. 15)

Visto nesta perspectiva, os portfólios, no contexto das exigências de formação atual, constituem-se como potentes instrumentos e estratégias de formação, uma vez que, desde logo, requerem dos seus autores uma atitude reflexiva que os pode conduzir à tomada de consciência sobre as suas limitações e potencialidades, bem como à valorização dos saberes do outro visto no seu contexto social, cultural e ecológico. Este processo de reflexão poderá, ainda, levar o sujeito em formação a fazer uma retrospeção do seu percurso, das suas experiências, ganhando consciência das limitações dos seus saberes e reformulando e ou reconstituindo, em tempo útil, as suas crenças, valores e atitudes como futuros profissionais docentes.

Comungamos das ideias de outros autores (Atienza, 1993; Bolivar, 2006; Gomes & Pinto, 2010; entre outros), quando afirmam que o professor tem a necessidade de uma formação que o capacite para descobrir as suas próprias teorias e as suas próprias práticas, ou seja que lhe possibilite enfrentar e resolver os problemas que se colocam no seu cotidiano profissional. Nesta linha de ideias, na formação inicial torna-se importante a definição da identidade profissional do futuro professor baseada, essencialmente, na reflexão sobre a sua própria prática, com vista à resolução de problemas particulares e concretos, assentando em pressupostos construtivistas e desenvolvimentistas.

A este propósito, Flores (2010) afirma que é necessário que, na formação dos futuros professores, se criem espaços onde os candidatos a professor tenham a oportunidade de explicitar as crenças e as teorias de que são portadores de forma a poderem “*potenciar uma reflexão e questionamentos fundamentados sobre o processo de [se] tornar professor*” (p.183). Percebemos que aprender a ensinar inclui não só a aprendizagem dos aspetos do como ensinar, como também, aspetos relacionados com a inserção no espaço educativo, no espaço escolar e na profissão, tendo a formação inicial grande e importante responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre si e sobre a sua própria prática.

Sendo, assim, a prática pedagógica parece ser a etapa da formação inicial mais marcante, já que se constitui como uma oportunidade para o futuro professor poder ensaiar

o seu novo papel e construir alicerces básicos devendo, tanto quanto possível, rentabilizar ao máximo os benefícios e as experiências que lhe são proporcionados quer pessoal, quer profissionalmente. Significa que, na formação para a prática profissional do futuro professor, os formadores não poderão limitar-se a capacitar para analisar, compreender ou explicar a realidade educativa, mas sim preparar o aluno futuro docente para nela intervir, transformando-a. Uma exigência que implica, também, uma redefinição profunda do perfil profissional dos professores/formadores no processo de estágio pedagógico que há de emergir da capacidade dos mesmos refletirem sobre si próprios e sobre as suas práticas supervisivas. É esta etapa do processo de formação que pretendemos abordar a seguir.

## **2.4 Prática pedagógica na formação de futuros professores**

Ensinar é hoje, uma atividade complexa e desafiante. Ao professor, em função dos contextos de atuação, não só é exigida a capacidade mobilização das dimensões de conhecimento necessárias, como também a capacidade de resposta às situações de imprevisibilidade e complexidade das situações em que intervém. Para tal, ele tem de adquirir conhecimento profissional o que implica um saber científico sólido em *“todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso [...] informado por uma contínua postura meta-análítica, de questionamento intelectual de sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua”* (Roldão, 2009, p. 42). É evidente que, face aos desafios da sociedade atual, o importante é que o professor adote uma postura reflexiva sobre a sua prática que permita desconstruí-la e reformulá-la sempre numa perspetiva inacabada e de desenvolvimento ao longo da vida. Deste modo, podemos dizer que se exigem novas estratégias de formação de futuros professores que possam dar resposta aos desafios com que a escola e os seus atores se confrontam.

A investigação mais recente tem-se preocupado com a formação inicial e enfatiza a prática pedagógica como o lugar por excelência nesta etapa de formação, permitindo ao futuro professor um *“desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz”* (Formosinho, 2009b p. 105). Tal facto, remete-nos para a ideia de que a prática pedagógica se torna, para o futuro professor, uma experiência unificadora da

maior parte dos contextos de formação de professores, proporcionando ao professor em formação a possibilidade de explorar e integrar o que aprendeu, antes de se tornar profissional de ensino, promovendo, assim, a ponte entre a teoria e a prática. Ou seja, é a componente curricular do curso que implica, em termos formais, que os formandos, com ajuda dos professores formadores (supervisores), sejam capazes de mobilizar os saberes necessários à resolução de problemas e/ou desafios com que se deparam nas práticas cotidianas das escolas onde realizam o estágio.

Se inicialmente aprender a ensinar “*era feita por imitação e repetição das tarefas quotidianas, sem qualquer orientação e relação com os conteúdos teóricos*” (Soares, 1997, p.116), atualmente a prática pedagógica é, antes de tudo, um espaço-tempo decisivo de aprendizagem mais significativo e duradouro e de desenvolvimento de competências inerentes a um desempenho docente adequado e responsável, configurando como a componente curricular do curso com maiores potencialidades para iniciar o futuro professor no mundo da prática docente.

Nesta ordem de ideias e dada a natureza altamente prática do exercício profissional docente, há que ter em conta que, na formação, o futuro professor não pode ser preparado “*para agir em situação sem um envolvimento real na acção e que o estágio tem, no curso, essa função*” (Alarcão, 1999, p. 259). Importa, assim, que no contacto com a realidade se procure dar atenção, também, às dimensões de natureza pessoal do estagiário, como sejam, o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da inteligência emocional e de estratégias para lidar com situações geradoras de mal-estar, entre outras.

Nesta linha, a prática pedagógica na formação dos futuros professores constitui uma componente que tem vindo a ser objeto de uma ampla investigação, isto na medida em que corresponde ao período de formação em que se torna mais visível a transição estatutária do formando de uma condição de aluno para a condição de futuro profissional, concretizando-se através de atividades diferenciadas que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica, assumindo a forma de estágio profissional que se realiza na lecionação de uma ou mais turmas.

Vários trabalhos de investigação de autores como Gonçalves e Fernandes (2003), Mendes (1997), Alarcão e Roldão (2008), Pacheco e Flores (1999), realizados sobre a

prática pedagógica na formação de futuros professores têm demonstrado que esta etapa de formação inicial pode modificar de forma positiva o pensamento do futuro professor, traduzindo-se em atuações e interações de progressiva eficácia, espontaneidade e flexibilidade ou, pelo contrário, pode traduzir-se em insatisfação levando o professor estagiário a adotar uma atitude acrítica e de imitação face aos modelos impostos pelos supervisores, comprometendo a sua aprendizagem e progressão em termos de competência profissional.

Todavia, ao contrário das outras profissões em que a legitimidade profissional apenas ocorre no período do estágio prático, na profissão docente a legitimidade acontece ao longo de todo o curso de forma implícita e explícita. Efetivamente, a aprendizagem da profissão docente inicia-se antes da vocação profissional, ou seja, durante o período de discência, tal como vimos na secção anterior. Assim, quando o candidato a professor frequenta o curso de formação profissional ocorre uma interação entre o conhecimento prévio de que é portador e as novas experiências que vai vivendo com os professores/formadores (Formosinho & Niza, 2009; Sá-Chaves, Dias & Roldão, 2002).

A este propósito, durante o curso o futuro professor tem oportunidade de confrontar de forma direta ou indireta as suas experiências, imagens ou representações sobre o que é ser professor e ser aluno, com as práticas que o professor/formador experiencia nas aulas teóricas e práticas ao longo de todo o seu percurso de formação.

Assim, a relação estabelecida entre o futuro professor e o professor/formador torna-se determinante no processo de aprender a ensinar, isto porque o profissional de ensino utiliza o seu próprio saber para transmitir o saber profissional, o que torna, conforme Formosinho e Niza (2009), *“inevitável que as práticas de ensino [do professor/formador] sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão”* (p.127) docente.

Nesta linha de pensamento, Pacheco e Flores (1999) afirmam que a interação dos conhecimentos prévios dos candidatos a professor com as novas experiências vivenciadas no curso influenciam a criação de significados, *“cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconsciente se manifestam no momento em que o aluno [candidato a professor] se torna efetivamente professor”* (p.53). Nota-se que o modo como o professor/formador ensina parece ter maior impacto no

comportamento profissional do futuro professor do que aquilo que ele ensina. Por isso, no processo de formação da prática profissional dos futuros professores torna-se crucial considerar as aprendizagens experienciais e os processos de socialização tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional do formando, como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e de aprendizagem (Formosinho, 2009b).

Contudo, Marcelo (2009), ao tomar como referência autores como Pajares (1992), Richardson e Placier (2001), assegura que nem sempre a formação inicial se tem revelado capaz de conduzir a uma transformação profunda das crenças dos candidatos a professor, por estas estarem bastante enraizadas, sendo por isso, difíceis de alterar. Ademais, este autor ainda advoga que, de uma maneira geral, as atuais instituições de ensino têm sido alvo de críticas, tanto da parte da classe política como da classe docente em exercício, por não saberem ou não terem conseguido dar resposta às atuais necessidades da profissão docente. Esse facto deve-se, sobretudo, às *“práticas curriculares dos formadores nas instituições de formação [que] muitas vezes confirmam a representação já consolidada”* (Formosinho, 2009b, p. 103) pelo formando, na maior parte das vezes, apresentando características contraditórias às que são exigidas à profissão docente (Arends, 1999; Flores, 2010).

Analisando a questão da formação de professores, Perrenoud salienta que a dificuldade de mudança das concepções prévias dos candidatos a professor torna-se presente quando os formandos desenvolvem *“uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão (...) para permitir-lhes (...) abandonar progressivamente suas imagens estereotipadas da profissão e da formação de professores”* (2008, p. 18). É neste sentido, que o mesmo autor salienta que a formação inicial deverá ser concebida, particularmente no que concerne, por um lado, à criação de *“ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”* (Perrenoud, 2008, p.18). Por outro, a formação inicial também deve criar ambientes que permitem ao *“profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade”* (ibidem).

Perrenoud (2008) evoca, assim, a importância da verificação das condições em que os “*estudantes-estagiários podem ‘entrar em práticas reflexivas’, o que pressupõe que eles abandonem sua profissão de aluno para se tornarem actores da sua formação e que aceitem formas de envolvimento, incerteza, de risco e de complexidade (...)*” (p. 18). Julgamos evidente que a aprendizagem da prática docente seja um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de futuros professores, na medida em que as competências educativas são influenciadas pelas características pessoais do indivíduo quer no início da sua formação, quer ao longo dela.

Tudo isto, na nossa opinião, demonstra a necessidade de os formadores da prática profissional dos futuros professores possuírem formação específica para o exercício da função a fim de adotarem estratégias de formação que lhes permitam compreender o universo de referências do professor estagiário, desenvolvendo-lhes competências que possam dar resposta aos problemas com que a escola e os seus atores se confrontam. Uma formação que se prolongará ao longo da vida, num processo sempre inacabado de formação contínua.

É, neste cenário, que a prática pedagógica, na formação do futuro professor, tem sido encarada como um espaço-tempo decisivo de transformação do formando (e do próprio formador) devidamente articulada com escola onde se realiza e a IES onde esta se organiza, constituindo-se como um processo fundamental na construção das bases essenciais ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores de modo a que possam estar preparados para lidarem com os problemas do processo de ensino/aprendizagem e ou educativo que se levantam hoje em dia.

Essa visão de autodesenvolvimento pessoal e profissional do formando deverá processar-se numa combinação de ação, experimentação e reflexão na e sobre a ação, implicando ao futuro professor a construção ativa do conhecimento (Schön, 1983, 1992b). Este mesmo autor invoca, também, a necessidade de uma reflexividade prévia, favorecendo a antevisão e a perscrutação de hipóteses possíveis, adequando-as à situação real, o que implica um olhar atento sobre os contextos. Isto porque, segundo Andrade, Araújo e Sá (2003) a “*construção da identidade profissional (...) parece não poder estar dissociada das dinâmicas dos contextos educativos e formativos em que o sujeito se movimenta (...)*” (p. 18).

É, assim, lícito afirmar que estamos perante perspectivas de formação que pressupõem, necessariamente, a existência de supervisores da prática pedagógica que promovam a atuação reflexiva e contextualizada, o diálogo com a realidade, a mobilização e a reconstrução de saberes, a aprendizagem continuada e a reflexão na e sobre a ação. Trata-se de um conhecimento multidimensional que integra não só conhecimento dos conteúdos, mas, também, está associado a um conjunto de outras dimensões do domínio da ação e da reflexão, que permitem agir em situações sempre ambíguas e imprevisíveis que caracterizam o contexto das práticas supervisivas desses formadores, de modo a fornecerem o apoio necessário, para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do futuro professor.

Nestas circunstâncias, os formadores da prática não têm receitas para dar, mas devem, numa perspectiva construtivista, estimular a articulação de experiências de que o formando é portador antes da sua entrada na profissão com experiências de reflexão na e sobre a ação, tendo como principal missão contribuir para o desenvolvimento e efetiva aprendizagem do formando.

A esses formadores exige-se, naturalmente, um olhar atento e contextual à realidade, de modo a favorecerem o desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender a identificar e a distinguir as experiências prévias vividas pelos formandos durante o percurso escolar. Contudo, quando as experiências prévias dos formandos são confirmadas pelos formadores comprometem o tipo de formação que se pretende alcançar e que se deseja que prepare o futuro professor como profissional reflexivo (Arends, 1999). Estamos perante perspectivas em que, no processo formativo dos futuros professores, se deverá privilegiar abordagens de questionamento e de reflexão crítica da complexidade das situações educativas, rejeitando-se aplicações técnico-didáticas pré-definidas aos problemas encontrados e abrindo caminho a resistências e ações estratégicas face aos constrangimentos e dilemas.

Deste modo, o papel de dupla mediação, reservado aos professores formadores, entre o conhecimento e o formando consubstancia-se na organização de “*situações onde o professor [formando] possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão*” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97). Assim sendo, urge fomentar, nesta etapa da formação inicial, o desenvolvimento de práticas de



colaboração, reflexão crítica e investigação-ação, no sentido do estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes.

É, neste sentido, que Simões (1996), apoiando-se em Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983), lembra que estes “*sugerem a importância de fornecer contextos formativos diferentes, nomeadamente aplicando estratégias diversificadas de supervisão durante o contacto com a prática, adequadas às necessidades e particularidades do futuro professor*” (p.130), de modo a que os formandos possam desenvolver os seus próprios estilos de ensino. Percebemos que ao formando não se deverá fixar um ritmo de desenvolvimento, mas sim contribuir para que este se desenvolva dentro das suas possibilidades e de acordo com as suas características próprias, a fim de garantir a sua maior eficácia como futuro docente. Dito de outro modo, o nível de qualidade de desempenho do formador depende de fatores inerentes a ambientes de aprendizagem que revelam as “*dimensões de solidariedade com cada pessoa que aprende, aceitando os modos singulares como o faz e como poderá fazê-lo no contexto específico dos seus processos de vida, o que significa a retoma da ética na relação professor-aluno ou formador-formando, num processo de compromisso mútuo com os valores que sustentam e garantem os direitos universais*” (Sá-Chaves, 2005, p. 8). Por outras palavras, os supervisores são facilitadores de processos de reflexão, que darão sugestões de melhoria da atuação do formando, ajudando-o a identificar problemas e a identificar estratégias de resolução dos mesmos, enquadrados numa base de colaboração e de solidariedade em que o formando se responsabilizará pelas decisões que afetam a sua prática profissional.

A este respeito, alguns autores como Daloz (1986), Elliott e Calderhead (1994), Serrazina e Oliveira (2002) afirmam que se torna necessário ter a consciência de que, no processo de formação prática, os desafios são elementos fundamentais para a transição de patamares e para o desenvolvimento superior do indivíduo, realçando ao mesmo tempo a necessidade da formação do futuro professor ser complementado com uma dose equilibrada de apoio, porque, caso contrário, o desenvolvimento do mesmo ficará comprometido, levando-o muitas vezes à desistência.

Nesta visão abrangente de formação, inferimos que a formação e/ou a preparação específica dos supervisores da prática pedagógica parece configurar-se de extrema importância no processo de (re)construção da identidade profissional do futuro professor,

podendo configurar-se de modo decisivo na mudança e/ou renovação dos conhecimentos prévios dos candidatos à docência. Importa, assim, referir que uma formação em supervisão poderá constituir num instrumento fundamental na formação da prática pedagógica do futuro professor, configurando-se como um processo importante de acompanhamento, orientação e reflexão que permita ao formando o desenvolvimento das competências necessárias para um desempenho consciente, responsável, eficaz e durável para todo o seu ciclo de vida socioprofissional.

O paradigma emergente de formação docente parece apontar para um conjunto de comportamentos, atitudes e valores, no que diz respeito ao perfil dos professores/formadores e às funções e papéis do professor e do futuro professor, já que as ideias de reflexão crítica, colaboração, investigação e ação se tornam relevantes, devendo o futuro docente vivenciar a aprendizagem do exercício profissional que contém dimensões ética, política, ideológica, pedagógica e técnica (Formosinho, 2009b), concentrando-se na análise da sua prática, com ajuda dos professores formadores. Este, por sua vez, cabe a responsabilidade de viabilizar um processo de aprendizagem que venha a garantir que todas as dimensões acima mencionadas sejam contempladas. Para isso, os professores formadores devem atuar como elementos de uma equipa, aqueles que apoiam, estimulam a investigação científico-pedagógica e fazem com que o aluno/futuro professor ultrapasse as dificuldades sentidas durante o processo de aprendizagem da profissão.

Deste modo, afigura-se lícito afirmarmos que estas perspetivas de formação pressupõem a reconfiguração dos papéis dos professores formadores (supervisores), na medida em que estes se têm revelado fundamentais enquanto facilitadores do percurso de desenvolvimento profissional e de construção de capacidades e atitudes dos futuros professores. Importa que estes formadores se revelem capazes de dar continuidade ao processo formativo iniciado na instituição de formação através de uma articulação entre a teoria e a prática, consequentemente, realizar uma supervisão de maior qualidade da prática pedagógica.

Em face disso, neste estudo, entendemos a necessidade de analisar e compreender os discursos dos supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde acerca das práticas supervisivas que dizem realizar e, da necessidade de formação dos mesmos, considerando-os como importantes eixos

propiciadores de colaboração, reflexão e investigação-ação sobre a prática pedagógica na perspetiva da construção de conhecimento profissional do formando.

Sendo assim, na formação dos futuros professores, a prática reflexiva deve estar assente em pressupostos teóricos subjacentes aos resultados de investigação. Desta forma, torna-se fundamental que se incluam nos programas de formação inicial metodologias de investigação-ação, visando favorecer desde cedo o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Nesta linha, a prática pedagógica do futuro professor, etapa importante da formação docente que se apresenta sob forma de estágio, pode constituir o ponto de partida para um desenvolvimento profissional mais estruturado, refletido e consciente.

Num tal contexto, o perfil profissional dos supervisores não se compadece com o perfil tradicional construído à luz de um referente teórico, do qual transcendem as dimensões técnicas e tecnológicas características de um paradigma positivista e funcionalista que separa o sujeito da ação, a pessoa do profissional, o estudante do objeto de estudo, mas sim um formador, que “*sempre que possível, deverá retomar as atividades que lhes são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico*” (Alarcão, 1996a, p. 19). É nesta perspetiva que, na formação prática dos futuros docentes, ao formador de professores é exigida capacidade de desenvolver estratégias e criar ambientes de aprendizagem que tenham em conta as dimensões social, cultural e ecológica, ou seja, que reconheçam a individualidade de cada sujeito visto no seu contexto.

Deste modo e entre outros autores, corroboramos com a posição de Sá-Chaves (2011), ao considerar que os “*processos de supervisão na formação, requerem uma formação em supervisão*” (p. 118). Nesta linha de ideias, Alarcão (1996a) defende que a prática pedagógica na formação dos futuros professores pode ser entendida como:

*“fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre formador e o formando, de diálogos com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca”.* (p. 19)

Na sequência do atrás explicitado, podemos entender a prática pedagógica como espaço-tempo privilegiado em que o futuro professor se confronta com a complexa realidade do ensino, construindo um conjunto de normas e valores característicos da profissão que irão constituir-se em referencial importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional futuro (Pacheco, 1995; Piéron, 1996).

A este propósito, autores como Caires (2001), Wilson, Floden e Ferrini-Mundy (2002) dizem que, tanto no seio dos próprios formandos como na generalidade da comunidade científica, esta etapa de formação tem sido reconhecida como um componente de grande impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Efetivamente, como afirma Formosinho e Niza (2009), a prática pedagógica ou prática de ensino consiste num momento do curso de formação em que o futuro professor inicia formalmente no mundo da prática profissional, visando a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente no contexto da realidade vigente. Já que, segundo os mesmos autores, o professor em formação tem oportunidade de “*aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana*” (p. 130). Os formandos, neste contexto de formação, são, assim, capacitados para usarem o saber teórico e dar corpo à ação contextualizada.

Esta perspectiva remete-nos para a ideia de que a prática pedagógica se constitui como um espaço e um momento imprescindíveis para o desenvolvimento do conhecimento multidimensional exigidos aos profissionais docentes nos contextos de mudança e de imprevisibilidade. Esse desenvolvimento profissional traduz-se numa emancipação profissional, abarcando a aquisição de um processo crítico e autorreflexivo de uma ação contextualizada.

Para o bom funcionamento da prática pedagógica dos futuros professores, não basta apenas a formação e/ou a preparação específica dos professores/formadores para as funções que desempenham a nível da formação inicial. Torna-se, também fulcral que o estágio tenha a duração adequada, de modo a que o formando tenha oportunidade de ter uma diversidade de experiências profissionais, que facilitem o desenvolvimento da capacidade e/ou a tomada de consciência das suas potencialidades e limitações, de irem corrigindo e melhorando as suas opções e procedimentos no contexto de sala de aula

(Oliveira, 2006). A mesma autora salienta ainda que um tempo reduzido de estágio poderá levar a poucas observações de aulas, o que, inevitavelmente, se refletirá no trabalho do professor/formador em fazer um acompanhamento continuado do processo de evolução do formando ao aconselhar, orientar e esclarecer dúvidas e lacunas (Oliveira, 2006). Consequentemente, de acordo com a mesma autora, neste processo de formação não se está “*com certeza a privilegiar a vertente formativa da supervisão, mas a colocar a tónica na dimensão avaliativa e, em muitos casos, numa vertente burocrática do papel do supervisor*” (Oliveira, 2006, p. 312).

A este respeito, Lopes (2006) realça que apesar de, na atualidade, a diminuição da duração dos cursos seja uma realidade, esta pode não trazer constrangimento ao futuro professor se for instituída de forma sistemática a formação continuada, em contextos de inserção profissional. Ou seja, nos casos em que a duração dos cursos diminui, urge proporcionar aos futuros docentes que concluem a formação inicial o prolongamento e a continuidade da formação de que carecem, nos contextos profissionais.

Contudo, refletindo sobre o papel do estágio nos cursos de formação de professores, Lima (2008) sustenta que a concentração do estágio apenas num semestre dificulta a visão do todo, como “*o trabalho de planeamento, negociação com as escolas recebedoras, e avaliação de atividades*” (p. 195), podendo levar com que passe despercebida a necessidade de aproximação das instituições de ensino envolvidas, “*cada uma trazendo valores, objetivos, cultura e relações de poderes diferentes*” na tarefa comum de formarem professores (idem).

Num estudo apresentado em 1993 por José Augusto Pacheco em que procurou conhecer as opiniões dos formandos, orientadores, professores principiantes e professores experientes acerca da formação inicial, sobretudo na etapa da realização do estágio integrado da Universidade do Minho, entre outros aspetos, os resultados demonstram que o período de prática pedagógica na formação do futuro professor é considerado como um múltiplo processo de conflitos entre os vários intervenientes (formadores e estagiários, estagiários e estagiários e escola e instituição formadora) e também como um momento em que os formandos e os professores/formadores da escola percecionam um grande distanciamento entre as escolas e as instituições formadoras. Ainda, as críticas dos supervisores institucionais às aulas assistidas são entendidas pelos futuros professores

como infundadas e desajustadas da realidade escolar sendo a função destes formadores compreendida, fundamentalmente, como avaliadora, baseada apenas no número reduzido de aulas observadas.

Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) publicam o resultado de um estudo que procurou sintetizar a investigação realizada em Portugal sobre formação inicial de professores entre 1990 e 2000. De entre outros resultados, o estudo evidencia que os formadores da prática profissional não possuem formação especializada para as funções que desempenham ao nível da formação inicial, a ação e atitudes dos formadores impedem a concretização do perfil do professor ideal: há desarticulação entre os formadores das diversas componentes – falta de um projeto comum; há desconhecimento das necessidades dos alunos/futuros professores e consequente incapacidade para os motivar; há desconhecimento dos contextos reais de ensino; manifestam-se atitudes negativas face aos alunos – distanciamento ao nível da comunicação; desinteresse pela sua própria formação.

Também, apoiando-se em Caires, (2001), Oliveira (2006) considera que nas instituições de formação, ao supervisor tem sido atribuído um baixo estatuto em relação àquilo que a literatura de especialidade lhe concede na qualidade das experiências formativas do profissional docente. Esta situação pode ter como provável justificação, tal como refere Oliveira (2006), a disparidade entre a carga horária concedida para o desempenho das suas funções e o tempo real de que o supervisor necessita para desempenhar com rigor e empenho as exigências que esta área requer, dificultando a conciliação das suas funções com as outras vertentes que são muito mais valorizadas para efeitos de currículo e progressão na carreira. Por outro lado, a mesma autora, sustenta que os orientadores não dispõem de qualquer carga horária para o exercício dessas funções, o que leva a que seja retirado tempo a outras atividades escolares para apoiarem os formandos, ou mesmo para rentabilizar os intervalos, o que implica naturalmente prejuízos para a qualidade do trabalho de tão grande responsabilidade (Oliveira, 2006).

Apesar de termos descritos realidades da formação dos futuros professores de um contexto diferente do cabo-verdiano pensamos que, regra geral, este é o quadro que se verifica na Uni-CV, como veremos mais adiante, as diferenças são bastante-ligeiras.

Alarcão e Tavares (2007) salientam a necessidade de o professor/formador adotar uma postura personalista, no sentido de estudar e compreender a pessoa do formando em toda a sua complexidade, atendendo à sua personalidade, sentimentos e motivações. Oliveira (1992), por seu lado, salienta que a atmosfera afetiva emocional envolvente pode influenciar de forma positiva ou negativa todo o processo do bem-estar do formando e do seu desenvolvimento. Por isso, consideramos fundamental apostar numa formação de professores que envolva um clima emocional positivo que possa contribuir para uma formação da prática profissional docente eficiente, de modo a que o formando possa responder aos desafios que hoje são colocados à docência, garantindo, assim, a todos o direito social a uma educação de elevada qualidade.

Trata-se, assim, de novos modelos de conceção e organização do conhecimento profissional docente em que a prática pedagógica ou o estágio pedagógico deixa de ser vista apenas como mero domínio de aplicação de teorias produzidas no exterior da profissão docente e passa a ser visto como algo capaz de a transformar, fazendo dela um *“espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos”* (Tardif et al., 1998 in. Formosinho & Niza, 2009, p. 122). Dada a relevância da prática pedagógica na formação inicial para os futuros docentes, consideramos fundamental levar a conhecer os paradigmas de formação que, ao longo do tempo, têm orientado a conceptualização dos modelos e programas de formação de professores e que traduzem diversas perspetivas sobre os propósitos e finalidades da formação do futuro professor. Passamos a analisá-los no ponto seguinte.

## **2.5 Paradigmas de orientação dos programas de formação de professores**

Da análise bibliográfica efetuada, constatamos uma certa evolução no que concerne às diferentes tendências dos programas de formação inicial a que se associa uma multiplicidade de abordagens: orientações conceituais, teorias, modelos e paradigmas utilizados por vários autores como Behrens (2007), Feiman (1990), Garcia (1992, 1999), Gómez (1992), Zeichner e Liston (1990), entre outros. Independentemente da designação utilizada, todas traduzem a adoção de critérios operatórios para tradução de realidades

formativas, refletindo os aspetos a que cada autor foi mais sensível para tentar compreender a complexidade do que é a formação inicial de professores.

Naturalmente que essas concepções epistemológicas se desenvolveram em contextos diferenciados da evolução do conhecimento, caracterizados por períodos de prevalência e transição paradigmáticas, sendo imprescindível ter em conta não só o autor ou o conjunto de autores que lhes deram origem, como também a sociedade e a época histórica que as configuram (Pacheco & Flores, 1999).

Assim, na impossibilidade de se abordar todos os estudos que têm configurado as práticas de formação de professores e não sendo esse o cerne deste trabalho, propomos apresentar uma síntese acerca de alguns desses modelos mais representativos, neste caso dando maior ênfase aos propostos por Zeichner (1983). Uma reflexão sobre as perspetivas deste autor perfila-se como incontornável, se tivermos em conta a significativa aceitação desses paradigmas no campo da formação de professores, facilitando uma síntese desta temática.

Neste sentido, ao retratarmos aspetos das concepções epistemológicas que espelham as práticas de formação de professor (Zeichner, 1983) pretendemos que as mesmas contribuam para um melhor entendimento do problema definido nesta investigação: *Que propostas formativas podem ser apresentadas para o desenvolvimento profissional dos supervisores da prática pedagógica de futuros professores do ES em Cabo Verde?*

Assim, num dos seus trabalhos de referência, Zeichner (1983) adota o termo “paradigma” e define-o como uma matriz de crenças e de desígnios sobre a natureza e as finalidades da escola, do ensino, do trabalho dos professores e da respetiva preparação profissional que se realiza em diferentes formas de prática, concretamente, no que diz respeito à formação de professores. Neste sentido, destacamos quatro paradigmas, designadamente: paradigma tradicional; paradigma comportamentalista; paradigma personalista; e paradigma investigativo.



### **2.5.1 Paradigma tradicional**

Conforme Zeichner (1983) este paradigma tem no conhecimento sólido dos conteúdos a transmitir ao aluno a valência mais importante na formação de futuros professores, relegando para plano secundário as competências pedagógicas, que poderão ser adquiridas nos contextos reais de atuação. Por sua vez, Jacinto (2003) atesta que, neste paradigma, *“o conhecimento sobre o ensino é veiculado através de um saber de experiência feito, transmitido pelos práticos aos professores em formação, sendo por isso, sobretudo tácito, contextual e cultural”* (p.47). Também Garcia (1999) acentua que o professor é visto como especialista dos conteúdos da disciplina que ensina, o que privilegia o saber teórico em detrimento do saber prático, por isso o objetivo fundamental da formação, neste paradigma, é o domínio do conteúdo a ensinar. Aprender a ensinar é visto como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro.

Nesta ótica, Zeichner (1983) salienta que o formando é encarrado como executante dos ensinamentos do formador de acordo com os seus conselhos e instruções, mas dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem o autor não defende que a aprendizagem de capacidades técnicas seja a condição ideal para se ser um bom professor. Podemos, assim, salientar que, neste paradigma, o docente é, antes de mais, visto como um executor de técnicas predefinidas, competindo-lhe transmitir conhecimentos, o que implica da sua parte a aquisição de princípios e práticas decorrentes de estudos científicos sobre o ensino.

### **2.5.2 Paradigma comportamentalista**

No que diz respeito ao paradigma comportamentalista, podemos situar as suas origens no princípio do século XX. Segundo Schön (1998), este paradigma é aquele que terá exercido uma maior influência nas abordagens relativas à formação de professores. Para Zeichner (1983) neste paradigma a importância do desenvolvimento de competências específicas e observáveis que se presumem estarem ligadas à aprendizagem dos alunos encontra-se associada a uma técnica de formação muito utilizada num passado recente: o microensino.

Também Zeichner (1983) realça que se trata do paradigma em que o ensino é concebido como uma ciência aplicada e onde o processo de ensinar se baseia na reprodução rigorosa de normas e de técnicas, provenientes quer de um conhecimento especializado baseado na investigação sobre a eficácia pedagógica, quer na observação sistemática do comportamento dos professores em sala de aula. Também o autor destaca que o professor é encarado como um mero técnico, a quem compete transmitir conhecimentos, podendo ser visto como um gestor organizador especializado que atua de uma forma racional e técnica.

Estamos, assim, perante um paradigma em que todo o conhecimento adquirido na instituição de formação pelo futuro professor poderá ser transferido para a prática, visto que o papel por ele desempenhado se limita à afeição de teorias, ideias e conceções, que lhes são apresentadas pelos teóricos e investigadores educacionais. Desta forma, o futuro professor não poderá gozar de qualquer autonomia na definição do seu percurso e dos objetivos da sua formação, mas acabará por se transformar numa espécie de reprodutor em sala de aula para transmitir conhecimentos aos alunos, de modo a permitir a qualidade do “bom professor” (Sá-Chaves, 2009).

### **2.5.3 Paradigma personalista**

Ao contrário dos anteriores, este paradigma encontra o seu fundamento na fenomenologia e na psicologia de desenvolvimento e pressupõe a existência de um currículo de formação mais flexível, baseando-se, no desenvolvimento pessoal do futuro professor (Zeichner, 1983). Por isso, o autor salienta que, nesta perspetiva, se coloca o futuro professor em situações de formação que privilegiem não só os processos técnicos de ensinar, mas também aqueles que favorecem a sua introspeção e maturidade, sendo o futuro docente visto como artista e investigador. Podemos, assim, perceber que ao futuro professor é proporcionada a oportunidade de participar ativamente na construção do currículo da sua formação, a fim de facilitar a sua própria aprendizagem, consequentemente, o conhecimento de si próprio e do mundo que o rodeia. Nesta linha de pensamento, Zeichner e Liston (1990) relevam que, neste paradigma, a essência para a determinação do que deve ser ensinado aos alunos das escolas como aos seus professores é o estágio de desenvolvimento do próprio aluno/futuro professor. Ou seja, os conteúdos

programáticos terão que assentar nas necessidades e preocupações auto-percecionados pelos formandos.

Também Zeichner (1983) revela que, neste paradigma, durante o processo formativo se procura sobrevalorizar o aspeto afetivo dos futuros professores em detrimento do intelectual, porquanto não sendo de estranhar que, durante o processo de formação, as perceções e as crenças do candidato a professor detenham um lugar de primordial importância.

Perante estas perspetivas, reconhecemos que aprender a ensinar é, assim, visto como um processo de aprendizagem individual, onde o futuro professor sai enaltecido como pessoa, permitindo-lhe enfrentar as situações pedagógico-didáticas.

#### **2.5.4 Paradigma de investigação**

Para finalizar, este paradigma surge como alternativa aos anteriores e trata-se, segundo Zeichner (1983), de uma conceção que se fundamenta na psicologia cognitiva e é orientada para a investigação ou reflexão sobre a prática. Neste sentido, Zeichner (1983) sublinha que a formação deve ser guiada para o desenvolvimento da investigação, o que pressupõe um futuro professor com capacidade de reflexão na e sobre a ação e, ao mesmo tempo, favorece uma atitude crítica sobre a mesma, o que implica, também, que o futuro professor desenvolva capacidades técnicas e específicas, não como um fim em si mesmo, mas como o caminho que o conduzirá a atingir os objetivos de formação propostos.

O professor, nesta lógica de formação, segundo Pacheco e Flores (1999), “*ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois, implica um processo de consciencialização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional*” (p. 61). Estes mesmos autores sustentam, ainda, que, nesta perspetiva, o currículo é movido por uma teoria social crítica que auxilia o professor não só a orientar-se em função dos princípios e ideias democráticos, como também a tomar consciência de que as suas ações diárias estão associadas às questões da continuidade e da mudança social.

Zeichner (1983) destaca, ainda, que ao futuro professor é atribuído, nesta perspectiva, um papel ativo na sua própria formação, em que este poderá tomar consciência e responsabilizar-se pelas suas ações o que lhe proporcionará capacidade de melhor controlar as implicações das suas ações e, eventualmente, modificá-las quando for necessário. O contexto de atuação do professor é ambíguo e incerto, portanto, ele funciona em situações únicas (Garcia, 1999). Este autor, por isso, salienta a necessidade de se desenvolver nos formandos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino aprendizagem.

Apesar de cada um desses paradigmas enfatizar dimensões formativas diferentes, Zeichner (2008) sublinha que, não existindo um modelo ideal de formação de professores, sem embargo, os que existem devem complementar-se. Aliás, na mesma linha de pensamento, Feiman-Nemser (1990) salienta que os *“modelos não se excluem mutuamente. Devido ao desenho, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa”* (p. 220). Assim, compreende-se que, para se formarem profissionais docentes capazes de fazerem face aos desafios e à complexidade da sociedade atual, torna-se necessário dotá-los de competência de atuação responsável e eficaz, o que implica uma formação multidimensional cuja configuração íntegra, de forma crítica, reflexiva e contextual, os contributos dos diferentes paradigmas.

Efetivamente, como afirma Tavares (1988), todos os modelos de formação de professores apresentam vantagens e desvantagens, *“embora as desvantagens, e é preciso que isto seja dito, se devem sobretudo à sua deficiente implementação e execução”* (p.110). Torna-se evidente que os modelos e/ou paradigmas formativos escolhidos pelas instituições de formação devem todos eles ter em conta a realidade concreta que têm à sua disposição para serem levados à prática.

Terminada a apresentação de cada um dos paradigmas, importa referir que todos deixam perceber que se a formação inicial encaminha o professor, ele vai ser filho do seu tempo e, portanto, seguirá uma ou outra matriz. Contudo, face às exigências da sociedade atual para o exercício da função docente, torna-se necessário que as instituições de formação de professores têm de apostar em programas de formação que desenvolvam no aluno/formando atitudes crítica, reflexiva e interventiva, em que será capaz não só de se enquadrar num ou mais paradigma, como também de ser um autêntico cenógrafo no

presente e no devir, consciente, integrador, formador, educador, “cuidador” (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 1996c; Nóvoa, 2009a, 2009b; Perrenoud, 1999; Schön, 1998) em suma, uma pessoa cada vez melhor e com uma atitude profissional cada vez mais completa (Behrens, 2007; Garcia, 1999; Morin, 2002).

No sentido de finalizar este capítulo, salientamos que esta análise das diferentes orientações conceituais de formação de professores ajuda a perceber, em cada um, que relação é estabelecida entre teoria e prática, o papel do futuro professor no processo de aprender a ensinar e os diferentes papéis que são atribuídos ao professor.

## Síntese

No término de este capítulo e em jeito de síntese, evidenciamos a ideia de que, no mundo globalizado, dinâmico e impulsivo onde atualmente se vive, é patente inquietação, um pouco por todo o lado, relativamente à problemática da qualidade educacional, com enfoque na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, no qual o ofício do professor se traduz no alargamento de novas responsabilidades e na assunção de papéis diferenciados. Concretamente, na mudança de práticas educacionais, numa perspetiva que lhe permita acompanhar, compreender ou mesmo antecipar as mudanças continuadas que caracterizam na atualidade os contextos educativos, cada vez mais complexos em resultado da democratização do ensino e da emergência da escola de massas, com a consequente expansão e diversidade escolar.

Dito de outro modo, e segundo Hargreaves (1998), o profissional docente deve ser capaz de forma criativa e inovadora, fazer face aos desafios atuais decorrentes da *“compressão do tempo e do espaço [que] está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente”* (p.11). Podemos, assim, dizer que, em função dessas perspetivas, o futuro professor deve ser dotado de competências que não só lhe permitem mobilizar as dimensões de conhecimento necessárias à sua intervenção como também a capacidade de resposta às situações de imprevisibilidade e complexidade que caracterizam os contextos educativos.

Daí que é, principalmente, no âmbito da formação inicial, durante a etapa da prática pedagógica, que o futuro professor pode criar as bases essenciais para a configuração de um perfil profissional que o capacite para enfrentar com sucesso as situações sempre

únicas do seu cotidiano educativo. Como afirmam Alarcão e Roldão (2008), trata-se da etapa de transformação da pessoa do indivíduo em formação na medida em que “*se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando*” (p. 17). Evidentemente, a prática pedagógica, enquanto área de formação, em que o futuro professor se confronta com a complexa realidade do ensino, permite construir ou iniciar a formação de um conjunto de normas e valores característicos da profissão, transformando-se em referências importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Neste quadro os supervisores da prática profissional na formação dos futuros professores têm como principal finalidade “*ajudar o professor – estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 50). Esses formadores podem, assim, exercer um importante papel na construção da identidade profissional do formando, capacitando-o para enfrentar com sucesso os desafios inerentes aos contextos educativos da atualidade. Porém, torna-se difícil privilegiar um modelo de formação perante a complexidade de questões que se colocam à formação de professores numa sociedade em constante mudança. Assim, não existindo um modelo ideal de formação de professores, qualquer programa deverá ter como base diferentes formas de atuação e objetivos diversos.

Nesta linha de pensamento, alguns autores (Alarcão & Tavares, 2007; Trindade, 2007; Sá-Chaves, 2011; entre outros) defendem uma visão transformadora da supervisão pedagógica, numa direção emancipatória cujo principal contributo é a promoção de um ambiente de formação que se constitui num processo fundamental e num momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão, permitindo ao formando o desenvolvimento de competências necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. No momento da prática profissional, a supervisão constitui-se, assim, como um processo fundamental e um momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão, permitindo ao formando o desenvolvimento de competências necessárias para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Neste âmbito, estudos recentes sobre os processos de formação docente têm destacado a necessidade de formação específica dos supervisores e dos orientadores da

prática pedagógica dos futuros professores como elemento fundamental para a melhoria dos futuros professores. Numa lógica de transformação da supervisão da prática pedagógica rumo a uma direção emancipatória cujo principal contributo é a promoção da reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que teimam em condicionar a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão de educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças.

Nesta perspectiva, a formação e a supervisão devem “caminhar de mãos dadas”, cabendo aos supervisores a criação de contextos de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, onde o mesmo compromete-se no seu crescimento como pessoa e como profissional. Assim, podemos afirmar que as exigências e complexidade da sociedade atual pressupõem formadores qualificados para garantir ao formando uma formação sustentada e de qualidade.

Deste ponto de vista, no capítulo seguinte, procuramos refletir sobre a supervisão no contexto da formação inicial.

### **CAPÍTULO III – A supervisão na formação inicial de professores**



## Introdução

Pelas profundas transformações e complexidade impostas pela sociedade atual, a supervisão pedagógica vem sendo colocada na atualidade ao *“serviço de ideias democráticas e transformadoras da educação, longe da visão de controle e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública”* (Moreira & Bizarro, 2010, p.12).

Efetivamente, a supervisão na educação e, particularmente, na formação dos futuros professores durante um longo período baseou-se, essencialmente, em modalidades de pendor inspetivo ou de fiscalização o que colocava a ênfase no controle. Mas, por se tratar de um processo que garante a qualidade de regulação pedagógica e profissional, o ato de supervisão foi evoluindo ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade a que diz respeito, *“pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional”* (Sá-Chaves, 2007, p. 5), com consequências notórias para a qualidade dos processos de aprendizagem, de formação, de organização institucional e desenvolvimento pessoal e profissional (Sá-Chaves, 2009).

Reconhecendo as possíveis ambiguidades resultantes da evolução do conceito de supervisão, numa primeira fase deste capítulo explicitamos o conceito, no sentido lato do termo, fazendo referência à sua emergência no contexto educacional e à sua concetualização e desenvolvimento no processo de formação dos futuros professores. Abordamos, ainda, quadros referenciais das práticas supervisivas em termos de cenários supervisivos; estilos de supervisão; dimensão afetiva relacional da supervisão; e ciclo de supervisão nos estágios, entendendo sempre que a supervisão tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional do formando a partir de estratégias psicopedagógicas e didáticas, num clima relacional positivo e interativo para que o processo de formação do futuro docente se desenrole nas melhores condições.

### 3.1 Evolução do conceito de supervisão

Em educação, e conforme se verá pela bibliografia referente a esta temática, o termo *supervisão* encontra as suas origens entre os finais do séc. XVIII e o início do séc. XIX, associado às funções de inspeção ou de fiscalização, que “*coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva*” (Alarcão & Canha, 2013, p.19). Em consonância com esta linha, Trindade (2007) salienta que se tratava de uma supervisão levada a cabo pelas autoridades escolares numa perspetiva tecnocrática, pretendendo-se essencialmente que a arte de ensinar fosse uma arte científica.

Importa, igualmente, dizer que, como Trindade (2007) sublinha, em alguns países essas funções eram, inclusive, desempenhadas pelos próprios executivos do Estado, na pessoa dos seus ministros, enquanto noutros pelos diretores escolares ou cidadãos deliberadamente selecionados para o efeito, com o intuito de inibir a permanência, no sistema educativo, de professores menos capazes e que, à luz das teorias contemporâneas, se revelavam insuficientemente habilitados para o desempenho da função docente.

O processo de supervisão foi sendo modelado com a justificação de melhorar a eficiência dos professores no sistema educativo, ganhando, segundo o autor supracitado, uma nova dimensão com a aplicação, na primeira metade do século XX, do “taylorismo” em educação, numa altura em que “*as preocupações eram ainda exteriores à pessoa do professor, situando-se a tónica no seu comportamento profissional*” (Trindade, 2007, p.11). Dito de outra forma, o professor não era reconhecido como um ser em desenvolvimento, mas como aquele que devia perpetuar o saber profissional estabelecido no sistema.

Podemos dizer que a supervisão teve, durante um certo tempo, como único objetivo “*melhorar as componentes técnicas e didáticas do saber profissional dos professores principiantes, sempre referenciados aos saberes do respectivo supervisor, percebido como referencial único de verdade e de certeza*” (Sá-Chaves, 2009, p. 48,). Percebemos que a formação em prática profissional do futuro professor reportava exclusivamente à experiência do supervisor, consistindo numa relação de formação vertical e hierárquica com os formandos. Uma relação que dependia fortemente da qualidade do supervisor, em

que o conhecimento era imutável e a imitação a principal possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Analisando vários autores, Vieira e Moreira (2011) realçam que, com o movimento da supervisão clínica iniciado nos EUA, o conceito de supervisão no campo educacional sofre, a partir dos anos 60 (do século XX), uma reviravolta, isto porque o centro de atenção dos professores e dos supervisores na sala de aula passa a ser direcionado “*para as questões da pedagogia*” (p.11). É nesta senda que a supervisão ganha a designação de supervisão pedagógica, reportando-se o adjetivo “*ao objecto da supervisão – a pedagogia - e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar*” (Vieira & Moreira, 2011 p.11). Estamos perante perspectivas de supervisão que assentam na reflexão sobre as realidades em que atua o profissional docente, cujo objetivo é a resolução de problemas particulares e concretos que deverão basear-se em perspectivas construtivistas e desenvolvimentistas. Nesta ótica, o supervisor surge como elemento de uma equipa que procura conhecer o “*próprio modo de conhecer*” que “*avalia a capacidade de interagir*” e que reflete “*sobre a sua experiência profissional*”. (Alarcão, 1996a, pp. 175-179)

Efetivamente, a supervisão, manifestamente renovada no seu significado e objetivos, é, atualmente, um processo lato e abrangente, que implica uma relação bilateral entre o supervisor e o formando, reflexiva e questionadora das práticas em constante mutação e evolução, a fim de contribuir ativamente para a formação de um profissional docente em desenvolvimento e amadurecimento permanentes, dotado de competências que lhe permitam aprender a aprender, combinando o ser, o saber e o saber-fazer. Estamos perante uma perspectiva de supervisão que assenta na reflexão sobre as realidades em que atua o profissional docente, cujo objetivo é a resolução de problemas concretos.

É lícito afirmar que, no contexto da atualidade, a supervisão constitui-se, assim, como um processo fundamental em locais de formação na e para a prática profissional e um momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão, permitindo ao formando o desenvolvimento de competências necessárias para um desempenho adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Contudo, Sá-Chaves (2011) sublinha que múltiplos estudos sobre as práticas, modelos e conceções de supervisão realizados entre finais do séc. XX e inícios do séc. XXI, revelaram a persistência da relação supervisiva assente na *“disjunção dos saberes, dos papéis e das funções, na separação e valoração diferenciada das representações dos diferentes interlocutores, nessa mesma relação”* (p. 48). Verificamos que, de alguma forma, persiste, ainda, a ideia de que os supervisores estão investidos de um poder carismático exercido de forma arbitrária no processo de formação do futuro professor.

Fernandes e Vieira (2009) alegam, também, a permanência dessas perspetivas, afirmando que a *“verdade é que as culturas educativas se inscrevem em lógicas contraditórias, muitas delas fiéis a dinâmicas e agendas de pendor economicista, positivista e instrumental, ainda que mascaradas com rótulos apelativos como qualidade e excelência”* (2009, p.234).

Reportando-se especificamente à realidade portuguesa, Fernandes (2003) evidencia que *“apesar dos crescentes investimentos nesta área, subsiste alguma indefinição ao nível conceptual, com óbvias repercussões na teoria e nas práticas de supervisão, bem como na própria formação de supervisores”* (p. 100). A este propósito, podemos assumir que se torna fundamental promover ações estratégicas supervisivas perante as forças históricas e práticas que impedem uma educação democrática e emancipatória. Por isso, torna-se crucial incluir, na formação dos futuros professores, processos supervisivos que tenham em conta as variáveis que interatuam no processo de ensino/aprendizagem, onde os supervisores enquanto formadores da prática profissional docente aparecem como elementos integrantes fundamentais de uma equipa que pretende veicular e pôr em prática processos construtivos em grupo, ajudando a fazer emergir a força criativa das estruturas organizacionais, numa perspetiva sistémica, institucional e os projetos de desenvolvimento profissional de cada um.

Severino (2007), por sua vez, corrobora a ideia de que a supervisão na formação não deve basear-se numa *“simples transposição linear, unívoca e mecânica de saberes e práticas entre supervisor”* e formando, mas sobretudo num processo de *“relação dialéctica, contextual e situada entre ambos, a qual terá de ser fortemente dialógica, relacional e cooperada, ajustada não só à zona de desenvolvimento potencial do formando, como também à pessoa que o formando é”* (2007, p. 21). A supervisão na

formação do futuro professor torna-se, assim, entendida numa aceção mais reflexiva e colaborativa que tem como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro professor, visando a melhoria das suas práticas.

Analisando vários autores, Alarcão e Roldão (2008) acentuam que se está perante uma conceção de supervisão democrática que usa estratégias *que “valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva capaz de criar condições de desenvolvimento e aprendizagem”* (2008, p. 19). Subjazem aqui estratégias de supervisão na formação que estabelecem uma rutura com o passado supervisivo, abrindo-se ao futuro, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Estas perspetivas deixam entender que se torna crucial que os supervisores ajudem o professor a tomar consciência da necessidade de sempre estabelecerem diálogo com a situação que vivenciam, a fim de possibilitar a reformulação do que está a fazer enquanto o faz, dotando-lhe, assim, de possibilidades de agirem de forma responsável e eficaz, visando uma formação qualificada.

Em consonância com estas perspetivas podemos inferir que, enquanto professores formadores da prática pedagógica do aluno futuro professor, os supervisores deverão orientar-se fundamentalmente por atitudes facilitadoras do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do formando, criando condições favoráveis à sua intervenção ativa neste processo e possibilitando que se tornem profissionais numa escola para todos e inclusiva, ou seja, as suas ações devem estar assentes em perspetivas democráticas.

Alarcão e Roldão (2008) entendem que as atuais conceções supervisivas vão ao encontro das exigências da função social da escola contemporânea, na ideia de que a supervisão tem como essência a função de apoiar e regular o processo formativo, sendo também certo que o futuro professor deve ser preparado, designadamente, para:

- atuar em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- observar numa perspetiva crítica;
- problematizar e pesquisar;
- dialogar;
- experienciar diferentes papéis;

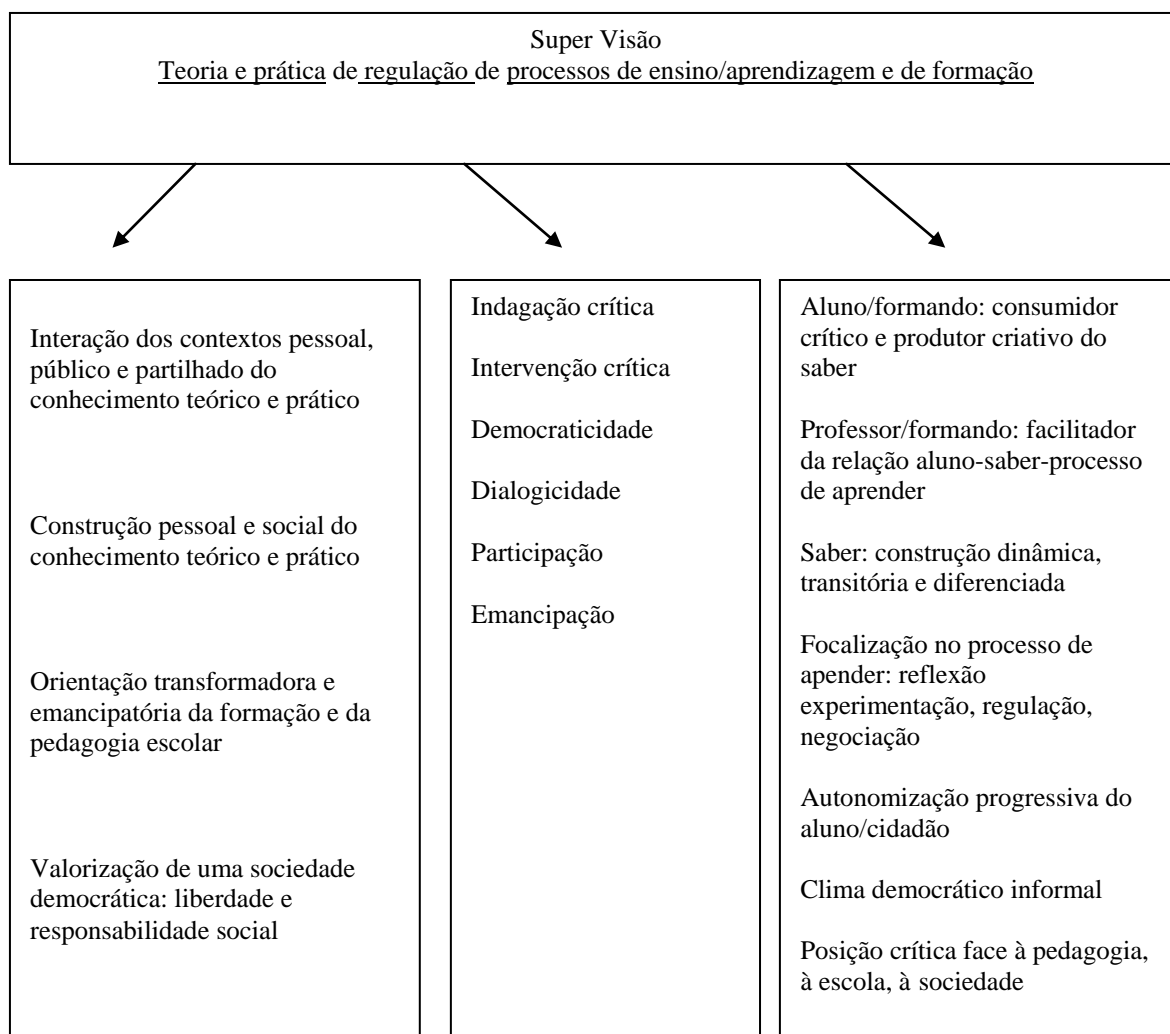
- relacionar numa perspetiva plural e multifacetada;
- ter autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

(idem, p.54)

Depreendemos que o termo supervisão na formação, apesar de manter algum índice de controlo, ganha uma função, predominantemente, formativa significando “*uma atenção particular às potencialidades de desenvolvimento de cada um*” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Deste modo, estes autores realçam que o “*olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisiivo*” (p. 19). Como podemos perceber, a supervisão pode ser exercida no sentido de manter uma visão associada ao impedimento da mudança ou, pelo contrário, ter uma orientação transformadora e emancipatória do indivíduo em formação, assente nos valores da liberdade e de responsabilidade.

A supervisão assente numa perspetiva tecnocrática na formação dos futuros professores e, especificamente, nas práticas de supervisão dos supervisores desta etapa de formação, afigura-se desadequada da realidade social e cultural deste novo século, tanto mais que se caminha para um novo paradigma cujas exigências implicam uma (re)avaliação das instituições de formação inicial de professores hoje confrontadas com os desafios da formação para a cidadania e para um desenvolvimento social mais harmonioso. As instituições de formação têm de se virar para a formação de professores capazes de agir e participar ativamente em processos democráticos de tomada de decisões que afetam as comunidades educativas em todas as suas dimensões. Por outras palavras, as instituições de formação devem comprometer-se com a comunidade e serem empenhadas socialmente.

Nesta linha de pensamento, Vieira (2006, 2009) apoiada em diferentes autores como Stones (1984), Waite (1995) e Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004), propõe uma grafia diferente para a supervisão. A autora utiliza o termo “Super” “Visão” para realçar não só o “sentido de visão”, mas também a “visão do sentido”. Está-se perante um processo em que a supervisão implica uma infinidade de olhares abrangentes e contextualizados do ato educativo no processo de formação, para que se possa justificar uma “super visão”, isto é, uma visão de qualidade superior, tal como apresenta o esquema da Fig. 3 que a seguir se reproduz.



**Fig. 3 - Quadro síntese da noção de supervisão (adaptado de Vieira, 2009, p. 56 )**

Depreendemos que perante os desafios e exigências da atualidade, a figura 6 “super visão”, acima apresentada, sintetiza os pressupostos e princípios de uma conceção de supervisão em que o termo abre caminho a práticas educativas que viabilizam a transformação pessoal e social do futuro professor. Uma perspetiva que tem como essência “*a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus actores um elevado grau de profissionalismo*” (Vieira, 2009 p. 8). Esta perspetiva permite evidenciar a importância de uma visão democrática da educação nas práticas supervisivas de formação que, contrariamente às perspetivas hierárquica, instrumental e reprodutora próprias do ato inspetivo, apresenta uma perspetiva colegial, indagatória e transformadora.

Ainda para esta nova postura epistemológica de supervisão, Vieira (2009) menciona que contribuíram, entre outros, os estudos de Rogers, Piaget, Bruner, dando um sentido humanista à investigação da “pessoa” e ao seu desenvolvimento, concebendo-a como arquiteta das suas aprendizagens num processo de construção contínuo.

Sendo assim, no contexto formativo da atualidade, o termo supervisão implica a criação de ambientes de formação promotores da construção e do desenvolvimento pessoal e profissional contínuos num percurso sustentado, numa progressiva aquisição de autonomia profissional por parte do professor, de modo a indagar e a intervir para melhorar a qualidade da ação educativa. A autonomia remete-nos para ideia de o professor em formação ser capaz de tomar decisões propositadas e gerir conscientemente o processo de ensino/aprendizagem, bem como para a capacidade de se responsabilizar pelas suas atuações (Fernandes & Vieira, 2009). É, em consonância com esta perspetiva que entendemos que os supervisores deverão ser profissionais qualificados, de modo a poderem garantir uma formação de qualidade, permitindo ao formando desenvolver-se e evoluir profissionalmente a fim de enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo.

Parece lícito afirmar que a conceção de supervisão que, inicialmente, se encontrava associada à inspeção e fiscalização, conseqüentemente, a uma relação de formação unilateral entre os supervisores e os formandos, atualmente se garante de um caráter mais complexo, mais abrangente e mais profícuo, revelando a ideia de que a supervisão na formação é um processo impulsionador de desenvolvimento. Dito de outra forma, a evolução do conceito de supervisão favoreceu não só uma renovação concetual das práticas supervisivas, como também conferiu um estatuto privilegiado a uma atitude auto e hetero-formativa dos profissionais de ensino.

Efetivamente, entendemos que a supervisão, manifestamente renovada no seu significado e objetivos, é, atualmente, um processo lato e abrangente que implica uma relação bilateral entre o supervisor e o formando, reflexiva e questionadora das práticas em constante mutação e evolução, cuja essência é a formação de um profissional docente em crescimento e amadurecimento permanentes, dotado de competências que lhe permitam aprender a aprender, combinando o ser, o saber-fazer, e o saber estar. Perspetivamos, assim, que, no processo de formação, a supervisão assume o significado de



acompanhamento, apoio e orientação no qual “*um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.16).

Nesta mesma linha de pensamento, e conforme Vieira (1993), o conceito de supervisão remete-nos, igualmente, para uma “*actuação de monitorização sistemática da prática [...], sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*” (p. 11), num ambiente de partilha e de colaboração, permitindo ao futuro professor o desenvolvimento das suas capacidades de ação e de transformação, de modo a enfrentar, com eficácia, os desafios que a sociedade contemporânea coloca.

Para finalizar e retomando a primeira definição acima apresentada, depreende-se que a ação supervisiva ocorre num tempo continuado, o que justifica a sua definição como processo, tendo ainda como escopo o desenvolvimento profissional do professor, por um lado, e, por outro, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, o que justifica também a sua designação de orientação da prática pedagógica. A este propósito Alarcão e Tavares (2007) salientam a necessidade de se esclarecer o que se entende por orientação, uma vez que é, em função deste entendimento, que surgem divergências quanto às práticas supervisivas e quanto aos objetivos inerentes a essas mesmas práticas, o que conduzirá a modelos de supervisão diferenciados, informados também por diferentes paradigmas de formação de professores, privilegiando cada um deles modelos e estratégias de formação e supervisão específicos.

Assim, tendo em conta as questões de investigação deste estudo, de seguida centrar-nos-emos nos quadros referenciais das práticas supervisivas.

### **3.2 O processo de supervisão na formação dos futuros professores**

Procurando realçar os aspetos mais relevantes e caraterísticos da praxis de supervisão, com o propósito de facilitar a sua análise, Alarcão e Tavares (2007), pioneiros em Portugal nesta área, agruparam nove cenários supervisivos possíveis, como descritos nas alíneas a seguir: **a)** o cenário da imitação artesanal; **b)** o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; **c)** o cenário behaviorista; **d)** o cenário clínico; **e)** o cenário

psicopedagógico; **f)** o cenário pessoalista; **g)** o cenário reflexivo; **h)** o cenário ecológico e **i)** o cenário dialógico. O interesse da distinção destes diferentes cenários supervisivos é efetuado com base no realce que cada um deles coloca no processo supervisivo e nos diferentes papéis atribuídos ao supervisor/orientador. No entanto, não devem ser entendidos, segundo os mesmos autores, como “*compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.*” (p.17). Sendo inegável que cada um apresenta a sua própria visão do processo supervisivo, que se insere num contexto histórico e cultural mais ou menos definido, todos eles contêm elementos válidos e a sua estruturação deve-se apenas a uma questão organizativa (Alarcão, 2007).

Assim, no **cenário de imitação artesanal** procura-se formar o professor pela imitação de um determinado modelo. Nestes termos, segundo Alarcão e Tavares (2007), o aluno futuro professor é colocado a praticar com o supervisor, tido como mestre, o bom professor, o experiente, o que sabe como fazer e que deve transmitir a sua arte. Nesta senda, estão, assim, subjacentes a este cenário, as ideias de autoridade do mestre e de imutabilidade do saber, associadas à crença na imitação e demonstração de aprender a ensinar que surgem como estratégias fundamentais para a prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2007). Pode-se perceber que a identidade profissional do futuro professor é construída, unicamente, a partir do que vê o supervisor fazer, desempenhando um papel passivo na sua formação. A principal crítica a este cenário reside tanto “*na dificuldade de inovar, num quadro que privilegia a reprodução homogénea como critério de eficácia*” (p.174), como na “*dificuldade em definir o bom professor que, supostamente, constitui o modelo*” (Sá-Chaves, 2002).

No que concerne ao **cenário de aprendizagem pela descoberta guiada**, Alarcão e Tavares (2007) realçam que a sua essência é a de o futuro professor ter conhecimento dos modelos teóricos e, se possível, a oportunidade de observar diferentes situações educativas, ainda antes de se iniciar o estágio pedagógico na fase final do curso, para depois poder aplicá-los e experimentá-los. O supervisor converte-se, assim, num orientador de processos que conduzem à descoberta pelo supervisionando dos defeitos e das virtudes de cada modelo teórico e de cada atuação (Alarcão & Tavares, 2007). Podemos assim perceber que, ao contrário do cenário anterior, neste o supervisor tem como principal função ajudar o formando a definir o seu próprio estilo de ensinar.

No **cenário behaviorista**, Alarcão e Tavares (2007) afirmam que, com base nas competências necessárias a um futuro professor, desenvolve-se um programa de treino desse conjunto de competências que recebe a designação de microensino. Trata-se de uma técnica através da qual o futuro professor deve tentar pôr as competências necessárias em prática em miniaulas videogravadas. Nesta linha, Sá-Chaves (2002) salienta que, neste cenário, o supervisor tem a função de controlar a aprendizagem e a aplicação das estratégias e competências de ensino, centrando a sua ação supervisiva em espaços de tipo laboratorial. Ainda, podemos dizer que este cenário, pese embora os seus efeitos positivos e a sua grande aceitação, tal como foi originariamente concebido e praticado, perpetua a imitação do modelo. Este posicionamento é justificado pelo facto de a atuação do “professor-modelo” na sala de aula ser substituída pela observação de um professor a ministrar uma miniaula.

O **cenário clínico** surge nos finais dos anos 50, desenvolvido por um grupo de investigadores M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard (in Alarcão & Tavares, 2007), em resposta aos formandos da mesma que “*se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.24). Para isso, os três investigadores decidiram experimentar um modelo, para o qual seria o supervisionado, ele próprio, o agente dinâmico no seu desenvolvimento, reservando ao supervisor a tarefa de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, visando o aperfeiçoamento da sua prática com base na observação, análise e reflexão de situações reais de ensino. Trata-se de uma nova metodologia assente num “*tipo de pesquisa colaborativa, da própria acção e no interior da sala de aula*” (Sá-Chaves, 2002, p. 176). Alarcão e Tavares (2007) realçam que o cenário pressupõe o aperfeiçoamento da prática docente aos contextos reais em que se insere, a existência de uma atitude de colaboração e entreajuda entre o supervisor e o supervisionado e entre estes e os seus colegas, cabendo ao primeiro um duplo papel – o de facilitador e avaliador, o que faz da colaboração a principal característica deste cenário. Consideramos que, em relação aos cenários anteriores, a inovação deste reside na modalidade de formação e nos papéis assumidos pelo formando e pelos supervisores.

À semelhança do que acontece com o anterior, também o **cenário psicopedagógico**, através de estudos conduzidos por E. Stones (1984, cit. in Alarcão & Tavares, 2007),

centra os seus pressupostos na ideia segundo a qual fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar, sublinhando que o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica deverá ser o de ensinar os professores a ensinar. Embora não seja uma ideia totalmente original, com Stones ganha uma nova relevância, em virtude de ele ter apoiado a sua teoria de ensino num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem comum a dois mundos que se relacionam: (a) o mundo da relação ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e, (b) o mundo da relação ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos (Alarcão & Tavares, 2007). Na ótica de Sá-Chaves (2002), ao enunciar uma competência específica do ato de ensinar, o cenário psicopedagógico:

*“define uma especificidade do saber profissional dos professores como um saber-fazer que tem uma natureza própria, um tipo de conhecimento que não se conforma a uma dimensão técnica e mecanicista do agir profissional, mas sim, aos atributos de intencionalidade e de valor que, epistemologicamente, o sustentam e, pragmaticamente, o validam”.* (p.180)

As exigências, deste cenário, implicam repercussões sobre o papel do supervisor que, à semelhança dos professores e dos alunos, assumirá a missão de ensinar conceitos, ajudará o professor a desenvolver capacidades e competências e mostrará como mobilizar conhecimentos anteriores para resolver problemas (Alarcão & Tavares 2007). Deste modo, parece que ao supervisor compete interferir duplamente no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o faz diretamente ao nível do formando e, indiretamente, no processo entre o próprio aluno/futuro docente e os seus alunos, implicando um clima dialogante e de colaboração entre os atores. No processo do ciclo de supervisão da prática pedagógica, este cenário, desenvolve-se em três etapas: i) preparação da aula do formando com ajuda do supervisor, ii) discussão sobre a aula dada pelo formando e, iii) avaliação do ciclo de supervisão; em que as duas primeiras são subdivididas em duas, uma de planificação e outra de interação.

Quanto ao **cenário pessoalista**, consideramos que o principal aspeto diferenciador relativamente aos já referenciados reside no facto de este integrar, nos programas de formação, a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano, considerado como uma variável que se inter-relaciona com a aprendizagem e com a construção de conhecimento (Alarcão & Tavares, 2007; Sá-Chaves, 2002). Este cenário incide numa

definição de professor que, perfilando-se como profissional competente ao nível do domínio das competências de ensino julgadas necessárias, passa também por um processo de descoberta a si próprio e que se autocontrola, numa atitude permanente de reequilíbrio e evolução incessante. Nesta linha, o supervisor tem de atender ao desenvolvimento de cada formando, bem como às suas perceções, sentimentos e objetivos na promoção de situações de aprendizagem, ajudando o futuro professor a refletir sobre elas, de modo a que este possa (auto)conhecer melhor a sua realidade educativa numa progressiva construção, consciente e pedagogicamente fundamentada, de um estilo pessoal de atuação adequado à sua personalidade e ao contexto educativo onde se insere (Alarcão & Tavares, 2007). Nestas circunstâncias, para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento humano e pessoal do supervisionado/futuro docente, o supervisor adotará estratégias de encorajamento, enquanto fator de relevo, no sucesso da aprendizagem. Pode-se verificar que o supervisor, para além de formador, é também um sujeito de formação, uma vez que é uma pessoa, um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência, cuja função fundamental consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Estamos perante perspetivas, em que a ideia do desenvolvimento pessoal e profissional assume um papel importantíssimo.

No que se refere ao **cenário reflexivo**, e tal como sustentam Alarcão e Tavares (2007), baseados em Donald Schön e em Dewey, sobretudo na ideia de observação reflexiva sobre o modo de agir dos profissionais, podemos dizer que está em causa uma abordagem reflexiva na formação de profissionais assente na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional. Pode-se dizer que este modelo “*assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35) o que nos remete para a ideia segundo a qual, o processo formativo assenta numa combinação de ação, experimentação e reflexão sobre a ação, implicando ao formando a construção ativa do conhecimento. O supervisor tem, deste modo, um papel imprescindível para ajudar o supervisionado a compreender as situações, a saber agir e a sistematizar, isto é, ao supervisor é exigido que encoraje a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Enquanto, as duas primeiras dimensões se situam essencialmente a nível cognitivo, a terceira leva-nos a uma dimensão

metacognitiva que é indispensável para que o desenvolvimento do formando aconteça ao longo da sua vida profissional, levando-o à auto supervisão e a uma progressiva emancipação (Alarcão & Tavares, 2007). Estes autores afirmam que esta abordagem reflexiva requer que a prática pedagógica seja acompanhada por supervisores que, sendo experientes, tenham desenvolvido as competências necessárias para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam pessoas com perfil reflexivo, aberto e flexível, assumindo o erro dos formandos como ocorrências naturais à realização da ação em situações de aprendizagem.

O **cenário ecológico** foi apresentado por Sá-Chaves (2002) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (1997), remetendo para uma supervisão de cariz reflexivo e tendo como pressuposto básico uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socio-construtivista, em ambiente interinstitucional interativo entre os indivíduos e o meio em permanente alteração, inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, cit. in Sá-Chaves, 2002). É nesta perspetiva que a supervisão é entendida neste cenário, conforme Alarcão e Tavares (2007) como um processo enquadrador da formação que assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados e que facilitam a ocorrência de transições ecológicas que possibilitam aos professores em formação o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, que se constituem “*como etapas de desenvolvimento formativo e profissional*” (p. 37). Assim, neste cenário, as funções do supervisor não se resumem apenas à orientação, ao ensino e à avaliação, também, lhe é exigida a missão de gestor do processo formativo dadas as condições que a implicação em ações e contextos variados obrigam.

O **cenário dialógico** foi influenciado pelas correntes de pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Assim, neste cenário, o significado da linguagem e do diálogo crítico tornam-se particularmente relevantes “*na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua [...] profissão*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.41). Segundo estes autores os professores são considerados mais do ponto de vista coletivo do que individual, pelo que se torna importante a ação dos supervisores como agentes promotores de ambientes de formação

que favoreçam abordagens dialogantes e contextualizadoras que se situam na linha da consciencialização do coletivo identitário dos supervisados. Assim, parece-nos importante referir que tanto o supervisor como o supervisado fazem parte da mesma comunidade profissional cujo objetivo comum é inovar e transformar os contextos em que atuam. Sendo a autoridade do supervisor alcançada através da sua *expertise*, do seu conhecimento da profissão e das suas competências profissionais ao escutar atentamente a voz dos supervisados e de outros profissionais. Este cenário, segundo Alarcão e Tavares (2007), *“contribui para a criação de contextos em que a supervisão baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica (no sentido da supervisão clínica) funcione como instrumento de emancipação individual e colectiva”* dos professores em formação (formandos). Alarcão e Tavares (2007) apresentam a possibilidade de um outro cenário a que chamam “um outro cenário possível”, decorrente do seu entendimento, reflexão e investigação sobre os problemas da orientação dos processos supervisivos e que Sá-Chaves designa de “cenário integrador” que passamos de seguida a apresentar.,

Neste novo cenário, **o cenário integrador**, Sá-Chaves (2002) sublinha que Alarcão e Tavares, em 1987, recuperam alguns dos princípios que qualificam algumas das abordagens supervisivas estudadas e:

*“reconstruem um cenário pessoal, cuja racionalidade integra uma nova perspectiva que (...) apresenta a originalidade própria de quem, numa visão metapraxeológica pode, legitimamente, desconstruir cada sub-sistema e reconstruir uma coerência nova, discutida nos limites e nas possibilidades de cada hipótese até aí surgida”.* (p. 186)

Nesta linha, percebemos que este cenário aponta para uma abordagem supervisiva assente numa orientação com um elevado grau de reflexividade em que o supervisado tem um papel ativo na construção da sua autonomia profissional. Conforme Alarcão e Tavares (2007) são três as ideias chave que guiam a supervisão de professores neste cenário: **a)** o supervisado é uma pessoa, um adulto, um ser em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; **b)** o supervisado, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; **c)** o supervisor é uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiências. Neste processo supervisivo cuja grande finalidade é a de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do supervisado, o supervisor dispõe de uma diversidade de meios que poderá utilizar, entre outros, salientamos a demonstração, a apresentação e a análise de

modelos, a reflexão, os jogos de simulação, a exploração de atitudes e sentimentos. Por conseguinte, estes meios, uma vez escolhidos, devem estar em sintonia com os fins e os contextos em que se realizam e nunca se apresentarem como um valor em si mesmos (Alarcão & Tavares, 2007). Estes autores sublinham que ao supervisor cabe a missão de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do formando, bem como estar atento às suas riquezas e inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções, bem como à sua capacidade de autorreflexão sobre o próprio modo de se conhecer a si próprio. Ou seja, o supervisor não é aquele que fornece receitas sobre como fazer, mas, pelo contrário, é aquele que cria no formando um espírito de pesquisa-ação, num ambiente positivo, humano, impulsionador do desenvolvimento das possibilidades do formando, como pessoa e como profissional. Foi com base nestas reflexões e, considerando que as perspetivas dos autores sintetizam de forma convergente uma imensa diversidade de olhares aparentemente divergentes, que Sá-chaves (2002) constituiu o seu conceito de supervisão *não-standard*.

Terminada a apresentação de cada uma das abordagens, importa referir que esta categorização se revela importante para a compreensão dos papéis que os supervisores em situação de formação inicial deverão desempenhar junto dos futuros professores, uma vez que, através desta caracterização, poder-se-á inferir o caminho a seguir e o que realmente se pretende alcançar com o processo supervisoivo.

### **3.3 O supervisor: funções e papéis**

Os cenários de supervisão que acabamos de analisar são reveladores da complexidade da ação supervisiva e, por conseguinte, das funções e dos papéis dos supervisores. Em consequência, podemos falar em tarefas complexas destes profissionais a quem cabe, entre outros aspetos, o papel aliciante de acompanhar e orientar o desenrolar da prática pedagógica na formação inicial de professores, isto é, o de facilitar a aprendizagem do formando em situação de ensino. No fundo, apresentamos a conceção de Alarcão e Tavares (2007), autores segundo os quais a realização dessa missão de supervisor na formação poderá processar-se de diferentes formas, designadamente, através da demonstração, reflexão, apresentação e análise de modelos e conceitos, da exploração de



atitudes e sentimentos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, entre muitos outros aspetos.

Contudo, para que a supervisão da prática pedagógica na formação do futuro professor seja deveras formativa, é fundamental que ocorra a partir do estudo de situações reais escolares (Campos & Gonçalves, 2010), em que o próprio formando, sob orientação e acompanhamento dos supervisores, seja capaz de analisar as suas práticas, tomando consciências dos seus erros ou possíveis lacunas, para, em consequência, encontrar novas formas de agir, encaminhando para um processo de melhoria e desenvolvimento pessoal e profissional. Quer isto dizer que, perante as perspetivas atuais de formação de professor, as funções do supervisor tornam-se extremamente complexas, visto que ele deverá estimular no formando, não apenas a capacidade de tomar decisões esclarecidas e acertadas, mas principalmente competências de pensamento estratégico, devendo estes ser entendido, genericamente, como utilização adequada do conhecimento. Especificando melhor, um pensador estratégico é aquele que será capaz de resolver problemas, tomar decisões, raciocinar de forma lógica, usar as informações de que dispõe de forma crítica e criativa, conhecer os seus recursos e potencialidades, mas também as suas limitações conducentes a práticas de qualidade e sucesso.

É nesta linha que convém realçar que partilhamos da opinião de Oliveira (1992) quando refere que o *“supervisor funcionará mais como uma pessoa recurso e não tanto como uma entidade investida de um poder carismático exercido arbitrariamente num processo de enquadramento directivo da atuação do formando”* (p. 16). Assim, entendemos que os supervisores deixaram de ter um papel de inspetor/fiscalizador para passarem a ser elementos encorajadores e facilitadores da aprendizagem e desenvolvimento do futuro professor e do aluno indiretamente, devendo valorizar a experiência e saber de que o formando é portador e incentivar a reflexão, ou seja, torná-lo num profissional reflexivo e mediador do processo da sua formação.

Nesta linha, Moreira (1999) defende que *“um professor reflexivo requer um supervisor reflexivo que, para além de possuir as capacidades e atitudes do primeiro, tem de revelar saberes, competências e capacidades supervisivas, facilitadoras do crescimento profissional do outro”* (p.166). Podemos, assim, reforçar a ideia de que as perspetivas de formação da sociedade atual requerem do supervisor formação específica para o exercício

da função de modo a intervir com responsabilidade no processo e a garantir de forma sustentável o desenvolvimento dos atores e dos sistemas na prática pedagógica dos futuros professores. Aliás, defendemos, com Alarcão (1999), que o “*desempenho da função de supervisão, pela sua natureza, pressupõe requisitos e formação especializada*” (p. 264).

Referindo-se a Wallace (1991), Vieira (1993) apresenta duas formas clássicas e distintas de perspetivar as funções de um supervisor no processo de formação de professor: a *prescritiva* e a *colaborativa*. A primeira remete-nos para um supervisor visto “*como autoridade única, juiz do pensamento e da actuação do professor, a quem dá lição de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir*” (p.30). Na segunda, o supervisor aparece como um profissional talhado na forma de “*colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção*” (idem). A autora parece ver nas funções do supervisor um informador, um questionador, aquele que sugere, encoraja e avalia, de tal forma que essas funcionalidades se circunscrevem numa orientação reflexiva da formação que rejeita a figura do supervisor como avaliador em favor de uma perspetiva com características colaborativas. Notamos que, assim como no processo de ensino/aprendizagem em que o professor deverá estar vigilante perante as características individuais do aluno, também neste processo o supervisor deve adotar o seu estilo de supervisão às características específicas do supervisando, mostrando flexibilidade na sua atuação. Daí que as ações do supervisor tenham de estar assentes em pressupostos da teoria construtivista e desenvolvimentista, a fim de proporcionar ao futuro professor condições que lhe favoreçam atividades reflexivas que lhe permitam ter em conta, não só, os processos de ensino/aprendizagem como, também, responsabilizar-se pela sua própria formação.

Em consonância com esta perspetiva, urge, também, salientar que um dos papéis fundamentais do supervisor é também fazer com que o futuro docente entenda que, no processo da sua formação, o centro de atenção “*não é a avaliação do seu comportamento educativo (...) mas antes, o melhor conhecimento do acto educativo em si, para deste modo se poderem tomar as decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento do aluno*” (Oliveira, 1992, p. 17). Torna-se evidente que o processo de supervisão da prática

pedagógica é uma atividade extremamente complexa, cabendo, portanto, aos supervisores a função de proporcionar ao formando um terreno fértil para seu autodesenvolvimento, permitindo-lhe gradualmente conquistar a sua autonomia.

A este propósito, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) salientam a necessidade de os supervisores organizarem “*as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita de reflexão*” (p.98). O supervisor, neste contexto, também, tem como papel ajudar o formando a resolver problemas que lhe vão aparecendo ao longo da sua formação da prática profissional, fazendo da escola um verdadeiro centro de investigação, facilitando a crítica, a discordância, a solução criativa de problemas, melhorando a investigação e aliando a teoria à prática. No fundo, são profissionais capazes de valorizar as tentativas de aprendizagem do formando, mesmo que tendencialmente erróneas do futuro professor, colocando-as ao serviço da construção da sua identidade profissional. Para tal, os supervisores devem exercer um conjunto de atitudes e capacidades que deverão estar “*subordinadas a um verbo fulcral: ajudar*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.56). Assim, no processo supervisivo de formação, os supervisores devem ter a capacidade de:

- estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional;
- criar condições de trabalho e interação que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- desenvolver o espírito de reflexão, o autoconhecimento, a inovação e a colaboração;
- criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação contínua;
- analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;
- planificar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem;
- identificar os problemas e as dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspetos a observar e sobre os quais refletir e estabelecer as estratégias adequadas;
- observar, analisar e interpretar os dados observados;
- definir os planos de ação a seguir;

- criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

(Alarcão & Tavares, 2007, p. 72)

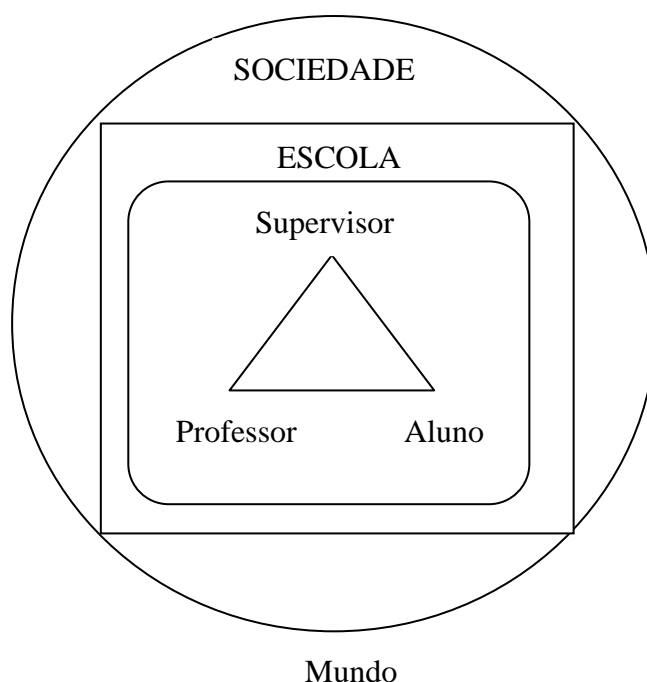
É evidente que no desenvolvimento dessas capacidades supracitadas e no contexto dos desafios da sociedade atual, os supervisores devem evitar que as suas ações supervisivas se limitem ao contexto de sala aula, levando, igualmente, em conta a comunidade mais alargada que envolve todo o processo educativo, isto é, “*um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o «jogo» lhe oferece*” (Alarcão, 2010, p. 26). Deste modo, os supervisores têm de criar condições que propiciam um ambiente de aprendizagem no qual o formando assume um papel central em todo o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional que o tornem cada vez mais competente e autónomo, a fim de poder tomar decisões transformadoras e conducentes a práticas de qualidade.

Com efeito, se a função dos supervisores consiste em ajudar o formando a ensinar e a revelar-se num bom profissional, com reflexos positivos para o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, diremos que, ao futuro professor, cabe, sobretudo, a função de colaborar com o supervisor, como forma do processo se desenrolar em melhores condições, para que sejam alcançados os objetivos e as finalidades educativas pretendidas.

Nesta perspetiva, Alarcão e Tavares (2007) defendem que o supervisor aparece como alguém mais experiente e portador de “*conhecimentos mais consolidados e claros*”, resultado de reflexões sobre as situações, dificuldades e problemas semelhantes. Antes de mais, o supervisor perfila-se como uma espécie de “*colega, um profissional que adopta uma relação de acolhimento, ajuda e formação, numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável*” (p.58). No fundo e segundo Zeichner (1993a), o supervisor deve ajudar os professores a desenvolverem capacidades de reflexão, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Trata-se de um processo de supervisão segundo o qual os supervisores têm como meta “*contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de*

*atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”* (Sá-Chaves, 2002, p.162). Importa, contudo, esclarecer que, ao fazê-lo, o supervisor também se desenvolve porque aprende ensinando. Tal como o futuro professor, os supervisores acabam por aprender, ajudando a ensinar (Alarcão, 1996c). Também, o desenvolvimento profissional do futuro professor tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Amaral et al., 1996). O esquema da **Fig. 4** que a seguir se reproduz resume todo esse processo:



**Fig. 4 - Processo de supervisão** (fonte Amaral *et al.*, 1996, p. 93)

A figura pretende mostrar que o sujeito da tríade - conceito que tem a sua origem na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979 cit. in Sá-Chaves, 2011) é constituído pelo supervisor, pelo formando e pelos alunos. Para Bronfenbrenner todos eles se encontram em permanente desenvolvimento, estimulados por outros intervenientes da tríade (sociedade, escola e mundo) e pelas relações diádicas que estabelecem entre si. A turma será a área mais restrita em que se desenvolve o ato educativo, mas ela está inserida num setor ainda mais vasto que é a escola, o qual, por sua vez, sofre influências da sociedade que a envolve.

Verificamos que, para cada sujeito implicado no processo supervisivo, se prevê o cumprimento de tarefas mais ou menos específicas, sendo as dos supervisores canalizadas pelas preocupações que estes necessitam de ter relativamente às características específicas de cada formando e ao seu estágio de desenvolvimento afetivo e cognitivo, adotando a sua ação supervisiva de modo a que a prática pedagógica do futuro professor seja paulatinamente mais adequada e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Nesta linha, Alarcão e Tavares (2007) salientam que a dupla supervisor/formando, enquanto adultos, já não necessita de construir estruturas alternativas para resolverem problemas que lhes são colocados durante o processo. Têm, sim, de desenvolver ao máximo *“as estruturas físicas, biológicas, psíquicas, sociais, culturais e multi e transcultural já adquiridas, num processo de informação-reflexão-acção-reflexão em ordem à sua plena integração na estrutura da sua personalidade”* (p. 52).

Acreditamos, assim, que se trata de uma perspetiva de formação, em que os supervisores não deixam de ser professores que estabelecem como prioridade ajudar no desenvolvimento da verdadeira e efetiva aprendizagem do supervisionado, devendo, assim, *“estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser”* (Sanches & Sá-Chaves, 2011, p. 76).

Neste processo supervisivo, ao nível da prática pedagógica, os supervisores cooperantes desempenham um papel fundamental. Fernandes (2003), invocando autores como D’Arbon, (1994), McIntyre e Hagger (1994), Wilkins-Carter (1996), Calderhead e Shorrock (1997), salienta que, no contexto da prática pedagógica, apesar do envolvimento do supervisor da instituição formadora, ao supervisor cooperante tem sido atribuído um papel determinante em termos do desenvolvimento do formando. Esta ideia surge porque, no que diz respeito à *“validade do diagnóstico das potencialidades e dificuldades do estagiário, esta parece ser melhor concretizada pelo orientador da escola, uma vez que a maior frequência e continuidade com que observa o desempenho do estagiário”* (Fernandes, 2003, p. 102). Deste modo, o supervisor cooperante constrói uma análise mais fidedigna da evolução do professor em formação (Jacinto, 2003). Aliás, Gonçalves e Silva (1999) também, sublinham que o:

*“supervisor, tanto o da instituição de formação inicial como da escola, e particularmente este, desempenha, segundo Stark (1994) um papel crucial no processo de desenvolvimento dos formandos, cujo sucesso dependerá da natureza das relações que entre um e outros se estabelecerem”.* (p. 200)

Esta perspectiva, parece deixar claro o peso do supervisor cooperante no processo supervisivo da prática pedagógica do futuro professor em relação ao supervisor da instituição formadora. Esta situação deve-se, talvez, pela ação mais direta do supervisor cooperante no contexto supervisivo de formação do futuro professor que lhe permite e facilita uma relação de maior proximidade para com o formando, embora com a coordenação do supervisor da instituição formadora. A fim de se ultrapassarem essas dificuldades (Campos & Gonçalves, 2010; Paiva & Fernandes, 2006) realçam a necessidade de um trabalho de colaboração ou de interação entre pares não só a nível institucional e organizacional, como também entre os supervisores.

Neste sentido, também, Alarcão e Roldão (2008) consideram que é:

*“urgente repensar o papel dos supervisores do ensino superior que, em conjunto com os professores orientadores na escola, devem ser capazes de desenvolver estratégias de supervisão e de avaliação de competências, a partir dos discursos dos formandos, revelador do processo evolutivo de construção identitária, assim como é fundamental prosseguir esforços de criação de ‘comunidades formativas’ numa articulação entre instituições do ensino superior e escolas, a fim de evitar as existentes dicotomias com efeitos perversos na formação”.* (p. 74)

Nesta linha de ideias, parece-nos pertinente a aposta no trabalho colaborativo entre investigadores-formadores-professores das escolas e das instituições de ensino superior, onde se partilha, se reflete sobre a prática pedagógica para o desenvolvimento profissional progressivo.

A este propósito, Alarcão e Roldão (2008) aludem que *“quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (p.30).”* Podemos, assim, inferir que as novas tendências supervisivas deixa claro que o contato entre investigadores, formadores e professores torna-se fundamental para a renovação das práticas docentes, pois proporciona a inovação.

Esta conceção de supervisão demonstra a necessidade de se ter como estratégia de formação o recurso à investigação-ação em que o investigador, para além de desempenhar esse papel, é simultaneamente sujeito participante/formando, supervisor e formador, um agente ativo e promotor da auto e heteroreflexão partilhadas. Estamos perante perspectivas que poderão conduzir a planos de intervenção, tendo em conta uma formação reflexiva e uma pedagogia direcionada para a autonomia.

A este propósito, Vieira (2006) refere como potencialidades transformadoras da investigação-ação: *“natureza prática e situacional, orientação para a mudança e melhoria da acção, promoção da participação e colaboração, e desenvolvimento integrado de alunos e do professor.”* Acrescenta ainda que, para possuir esse carácter transformador, a experimentação em sala de aula *“deve encurtar a distância entre o que é e o que devia ser, explorando o que pode ser”* (p. 34).

Entendemos assim, que se torna crucial a aposta na investigação-ação como uma das estratégias construção da identidade profissional dos supervisores. Aliás, a propósito da investigação-ação na formação de supervisores, Moreira (2006) assevera que *“fazer investigação-acção na supervisão toma como finalidade inovar num processo de produção de inovação, na medida em que o motor da supervisão reside na construção de práticas e saberes alinhados com uma visão emancipatória para a pedagogia escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores”* (pp. 110-111).

Contudo, para que os supervisores ambicionem de sucesso na complexa tarefa da exigência natural das sociedades contemporâneas, eles terão de ter domínio não só dos:

*“conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também, possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso”.* (p.59)

Mesmo tendo presente as reticências de autores que advogam a hipotética impossibilidade de se reunirem todos estes atributos num único profissional, importa salientar a necessidade de os supervisores terem uma formação no *“âmbito das teorias do*



*desenvolvimento do adulto, manifestarem uma atuação flexível no processo de supervisão, recorrendo a estilos de orientação diferenciados, de modo a poderem contribuir de uma forma eficaz, para o desenvolvimento pessoal de cada professor”* (Oliveira, 1992, p. 16), sob pena de porem em causa a qualidade e a finalidade da formação, que exigirá o esforço total de uma relação de cooperação entre as instituições de formação e as escolas que recebem os estagiários.

Estamos perante perspetivas que convém realçar que, as exigências de formação atual, implica ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo, o que faz com que não possam ser tratados todos da mesma forma: uns podem necessitar de um estilo mais diretivo do que outros. Nesta linha, que concordamos com Alarcão (1995) quando realça que o bom supervisor é aquele que se preocupa com o professor e o seu desenvolvimento.

Contudo, Alarcão e Tavares (2003) referem que os resultados de vários estudos apontam para o facto de que é fundamental que este saiba escutar e prestar atenção, mas também comunicar, de forma verbal e não verbal, numa atitude de ajuda, compreensão e procura de esclarecimento e resolução de problemas. Daí ser importante, na subsecção seguinte, falar dos estilos de supervisão e/ou supervisor na formação de futuros professores.

### **3.4 Estilos de supervisão e/ou de supervisor na formação do futuro professor**

A literatura sobre a supervisão da formação confronta-nos com uma multiplicidade de abordagens supervisivas que foram surgindo ao longo dos tempos, conforme se vem sustentando. Do que se tem estudado, sabemos que, enquanto uns se orientam por visões que se enquadram no paradigma tradicional ou de racionalidade técnica, na designação de Schön (1992b), outros fundamentam o ato de supervisionar nas lógicas subjacentes ao paradigma emergente, que se caracteriza como crítico, reflexivo e ecológico.

No primeiro, a ação supervisiva centra-se numa perspetiva de valorização da ciência aplicada e dos educadores teóricos, já que o formando não goza de qualquer autonomia na definição do seu percurso e dos objetivos da sua formação, limitando a

execução de conhecimentos pré-concebidos. No segundo, o paradigma emergente, destacam-se como linhas fundamentais o reconhecimento das dimensões da personalidade, da singularidade e do caráter dinâmico das sensibilidades individuais e culturais dos atores envolvidos, revelando não só a importância da reflexão como fator promotor da consciencialização, mas também, sustentando a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida, sabendo que todos os processos de conhecimento são contextualizados e inacabados (Sá-Chaves, 2005). Por conseguinte, a formação dos futuros professores e os estilos supervisivos também obedecerão as mesmas lógicas.

Julgamos importante referir que os diversos estudos que têm versado os estilos de supervisão e/ou de supervisor revelam, na generalidade, a não existência de “estilos puros” (Alarcão, 2003; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 2011; Severino, 2007).

Assim, acreditamos ser evidente que na formação da prática profissional dos futuros professores, quer os supervisores institucionais e quer os supervisores cooperantes devem, necessariamente, possuir uma preparação e/ou formação em supervisão a fim de mostrarem-se capazes de interrelacionar as suas ações e as respetivas repercussões relativamente aos contextos que os cercam. Vários são os autores que, na linha de Caires e Almeida (2003), caracterizam a prática profissional como sendo um dos momentos mais importantes do desenvolvimento profissional do futuro professor.

É neste sentido que Simões (1996), apoiando-se em Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983), lembra a *“importância de fornecer contextos formativos diferentes, nomeadamente aplicando estratégias diversificadas de supervisão durante o contacto com a prática, adequadas às necessidades e particularidades dos futuros professores”* (p.130). Exigências que implicam uma formação de qualidade por parte dos supervisores de modo a que possam proporcionar apoio continuado e «feedback», objetivo e construtivo sobre a atuação educativa do formando em formação (Moreira, 2006), assente sobretudo num processo de *“relação dialéctica, contextual e situada entre ambos, a qual terá de ser fortemente dialógica, relacional e cooperada, ajustada não só à zona de desenvolvimento potencial do formando, como também à pessoa que o formando é”* (Severino, 2007, p. 21).

Importa, assim, dizer que a capacidade interação supervisiva entre os supervisores e os formandos pressupõe o cumprimento de tarefas mais ou menos específicas a realizar por

cada um. Sendo as dos supervisores ligadas à preocupação que estes têm de ter relativamente às condições específicas de cada formando, adotando a sua orientação de forma a que a prática pedagógica destes seja progressivamente inovadora e eficaz no desenvolvimento e na aprendizagem de cada aluno. Assim, no processo de formação dos futuros professores, o supervisor deverá diferenciar o modo de tratamento que tem com os formandos. Desta forma, ele tem de adotar uma supervisão reflexiva e *não-standard*, conforme defende Sá-Chaves (2002).

O conhecimento *não-standard* é o tipo de conhecimento que o supervisor deve possuir, segundo o qual ele não pode dar receitas nem pode predefini-lo, já que, perante as perspetivas da sociedade atual, o formando deve saber agir de acordo com a especificidade de cada contexto, contextos estes que são sempre imprevisíveis, o que impossibilita a aplicação de soluções estandardizadas.

Neste contexto, que Blumberg (1980) critica a conceção de supervisão que favoreça os supervisores a parecerem distantes e de contacto difícil, estabelecendo com os professores/formandos uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões e inibições por parte dos futuros professores. Na sua ordem de ideia, o supervisor ideal deverá ter um perfil aberto, humano e flexível, ser de contacto fácil e dispor de recursos, que colocará à disposição dos professores supervisionados. Com estes supervisores, será fácil trabalhar.

Assim, concordamos com Oliveira (1992) quando destaca que o “*trabalho do supervisor não se coadunará facilmente com uma perspectiva unívoca, apelando, pelo contrário, a diferentes estilos de supervisão para fazer frente às particularidades do processo*” (p. 16). Com efeito, Gilckman (1985, cit. in Alarcão e Tavares, 2007), realça a necessidade de o supervisor adotar um estilo de supervisão diretivo, colaborativo e não diretivo, tendo em conta a especificidade de cada formando e o seu nível de desenvolvimento como adulto, contribuindo, assim, para aumentar as suas capacidades, de modo a progredirem para estádios mais elevados de pensamento.

Na linha do mesmo autor, a Fig. 5, que de seguida se reproduz, representa um quadro que relaciona os estilos de supervisão, assim como os comportamentos.

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Dirigir	Estabelecer	Condi- cionar
Não-diretivo									
De colaboração									
Diretivo									

**Fig. 5 - Estilos de supervisão segundo Glickman (1985, cit. in Alarcão & Tavares, 2007, p.76)**

Pela figura, depreendemos que o supervisor de tipo não-diretivo se concentra em aspetos como: prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, ou seja, preocupa-se em entender o mundo do professor em formação. Já o tipo colaborativo está afeto a aspetos como: dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas e a negociá-los, ou seja, verbalizar o que o formando lhe vai dizendo. Por último, o estilo não diretivo abre caminho a que o supervisor se preocupe em dar orientações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes e ações do professor em formação.

Entretanto, numa análise mais aprimorada, como se pode observar pela Fig. 5, as atitudes e os comportamentos dos supervisores podem ser verificáveis em qualquer estilo de supervisão. Recordemos que os comportamentos e os estilos de supervisão aparecem dispostos num contínuo, atravessando todo o quadro, pelo que não faria sentido a utilização de uma atitude diretiva a alguém que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou de chegar, por si próprio, a determinadas conclusões.

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2007) advertem que as generalizações em educação têm que ser utilizadas com espírito crítico, em virtude de a maioria dos formandos preferir estratégias de colaboração que influenciam o supervisor na escolha do estilo a utilizar. Este deve variar, de acordo com os formandos e as situações, tanto mais que os mesmos autores salientam que, no processo de formação, é fundamental ter em conta a personalidade dos formandos e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Basicamente os formandos não podem ser tratados da mesma maneira, aliás Alarcão e Tavares (2007) salientam que se deve ter em conta a fase de desenvolvimento profissional dos formandos, na ideia de que, em alguns casos, poder-se-á necessitar de um tratamento mais diretivo do que noutros em determinada fase do seu percurso. Advogamos, assim, uma ação supervisiva individualizada e personalizada ao nível da relação supervisor/supervisando, já que, em contextos de formação em que as situações apresentam permanentemente diferenciadas, o supervisor deve ser flexível e adotar estilos de supervisão de acordo com as necessidades individuais de cada formando.

Efetivamente, segundo Oliveira (1992), *“tal como no processo ensino-aprendizagem o professor deverá estar atento às características individuais dos alunos, também neste contexto o supervisor deverá adequar o seu estilo de supervisão às características específicas do professor em formação, manifestando flexibilidade na sua actuação”* (p.20). Estamos perante perspetivas em que o supervisor deve ter a consciência de que supervisionar não significa ser superior, mas, implica compreensão, ajuda e uma postura autorreflexiva.

O supervisor tem, assim, a responsabilidade de se dedicar ativamente à prossecução dos objetivos de formação, não descurando as preocupações éticas e sociais e demonstrando-se responsável e digno da confiança que lhe foi depositado como professor formador.

Importa salientar a necessidade de os supervisores terem uma formação no *“âmbito das teorias do desenvolvimento do adulto, manifestarem uma atuação flexível no processo de supervisão, recorrendo a estilos de orientação diferenciados, de modo a poderem contribuir de uma forma eficaz, para o desenvolvimento pessoal de cada professor”* (Oliveira, 1992 p.16). Esta autora, analisando autores como Housego e Grimmer (1983), sustenta que estes reconhecem que na prática os supervisores sentem necessidade de ajudar os formandos a não dependerem do supervisor – uma estratégia importante no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, a fim de rentabilizarem o tempo da supervisão da prática pedagógica, os supervisores são obrigados a recorrer ao estilo de supervisão mais diretivo e com características mais utilitárias.

Nesta perspetiva, os supervisores apresentam uma postura tendencialmente de quem é detentor dos conhecimentos que, de certa forma, lhes são conferidos pelo papel de formador e pela experiência que possuem, o que pode refletir numa atitude diretiva no processo de supervisão. Desta forma, segundo Oliveira (1992), os supervisores julgam-se investidos de uma *“autoridade científica que se traduz frequentemente numa atitude prescritiva e num discurso em que predominam os juízos de valor sobre a atuação do formando”* (p.15). Como tal, o supervisor *“parece ser fortemente influenciado pelo seu papel de avaliador, o que poderá conduzir o formando a adotar uma atitude de defesa e de justificação da sua ação”* (ibidem).

Esta situação deve-se também, segundo Schön (1987, cit. in Alarcão 1996a), ao facto de, no início do estágio, o formando ser invadido por uma tremenda confusão. Diremos que a:

*“profissão em que [este] está a iniciar-se parece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano. Não sabe como agir e tem a sensação de que o profissional lhe está a esconder informação em vez de o estar a ajudar”.* (cit. in Alarcão 1996a, p.23)

Por sua vez, o supervisor *“encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele, que se deixe guiar, mesmo que não perceba as razões de ser de determinadas solicitações, que se abandone e entregue às experiências que lhe vai propondo”* (cit. in Alarcão 1996a, p.23).

Nesta linha de pensamento, Schön sublinha que, antes desta condição, o formando vê-se dependente do formador ao qual se sujeita, com necessidade de agir segundo a vontade do formador – situação que lhe causa sentimentos não só de perda de autonomia, como também lesa a sua independência. Ademais, acrescenta o mesmo autor, a postura de defesa adotado pelo formando despoleta frequentemente uma atitude semelhante à do formador, atitude essa sujeita a uma evolução, podendo transformar-se numa ausência de diálogo sistemático se a perda de confiança não for analisada e consciencializada em tempo real (Alarcão, 1996a). Por tudo isso, na subsecção seguinte, abordaremos a relação supervisiva na formação da prática pedagógica dos futuros professores.

### **3.5 Dimensão afetiva relacional da supervisão nos estágios**

No contexto de formação da prática pedagógica dos futuros docentes, que corresponde ao primeiro confronto do formando com os contextos reais do processo de ensino/aprendizagem, torna-se determinante e fundamental a criação de condições para um ambiente afetivo relacional positivo entre os diversos atores envolvidos no processo. Garcia (1999), assumindo as referências de Johnston e Rian (1983), considera que, ainda que tenha o formando futuro professor passado milhares de horas a ver professores e implicado nos processos escolares, ele não está familiarizado com a situação de começar a ensinar. Dito de outro modo, o futuro professor sente-se um “estrangeiro” num mundo de estranhos, um mundo que lhe é familiar, mas ao mesmo tempo desconhecido.

Nesta ótica, a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro professor dependem de fatores idiossincráticos e contextuais que influenciam o modo como alteram o seu pensamento e suas práticas (Flores, 2000). Aliás, estudos efetuados sobre supervisão da prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2007) têm demonstrado que esta fase de formação do futuro professor pode modificar de forma positiva o pensamento do mesmo, ou pelo contrário pode traduzir-se em insatisfação, levando o formando a adotar uma atitude acrítica e de imitação face aos modelos estabelecidos pelos supervisores. Assim, o sucesso ou insucesso da funcionalidade de todo o processo superviso da prática pedagógica dos futuros professores dependerá do ambiente relacional entre os membros intervenientes no processo.

No entanto, o processo formativo de estágio pedagógico permite-nos considerar dois tipos distintos de relações que se estabelecem entre o supervisor e o futuro professor, bem como entre os diferentes formandos entre si. Assim, é possível identificar dois tipos de orientação: um que aparece na perspetiva vertical e um outro marcadamente horizontal.

A estratégia de orientação vertical reporta-se à relação que se estabelece entre o supervisor e os formandos (Sá-Chaves, 2007b). Subjaz neste tipo de orientação, a existência de diferenças de conhecimento e de experiência entre o supervisor e o formando, o que os hierarquiza em níveis distintos de desenvolvimento profissional: supostamente, o supervisor situar-se-á no grau superior, competindo-lhe formar, razão pela qual acabará por

exercer um vasto leque de funções. O formando, por sua vez, face ao seu estatuto de mais jovem e menos experiente, está para ser formado.

Sá-Chaves (2007b) adverte que as dúvidas eventualmente suscitadas por este tipo de relação, procedem de uma ideia de formação focada *“nos conteúdos da própria formação, própria de um paradigma que os supõe transmissíveis e que, por isso, também pressupõe que alguém os detenha e os possa disponibilizar para outrem que, também supostamente, os não detém e os deve adquirir”* (p.36). Desta forma, percebe-se que se trata de um modelo estratégico de orientação supervisiva que enquadra numa conceção tradicional de relação ensino-aprendizagem, que pode ser transposta para o contexto.

Entre outros autores, esta ideia é confirmada por Oliveira (1992) quando afirma que, nesta perspetiva, o diálogo na supervisão baseia-se nos *“dados recolhidos pelo supervisor através da observação de aulas e traduz-se, frequentemente, numa “conversão” centrada no supervisor, decorrente por vezes ao sabor da improvisação e privilegiando os juízos de valor sobre a atuação”* (p. 18) do formando. Trata-se de perspetivas que não se enquadram na complexidade e nos desafios da sociedade atual, já que os contextos de formação dos futuros professores se caracterizam como ambíguos, incertos e imprevisíveis. Desta forma, uma relação interpessoal entre o supervisor e o futuro professor não deverá passar por uma dimensão relacional hierarquizada, onde se sobrepõe a vontade e os saberes dos supervisores, mas sim por uma *“relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, cordial, empática, solidária, responsável”* (Alarcão & Tavares, 2007, p.58). Isto querará dizer que se torna necessário, no processo de formação da prática profissional dos futuros professores, criar um ambiente afetivo relacional propício ao desenvolvimento de uma relação promotora de desenvolvimento.

Contudo, Alarcão e Tavares (2007) afirmam a necessidade de se *“estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, [seja] exigente e estimulante”* (p. 56). Esta preocupação aparece também em vários outros autores (Alarcão, 1996a; Oliveira, 1992; Tickle, 1994; Alarcão & Canha, 2013 ). Desta forma, esta visão expandida enquadra outra estratégia de supervisão que parece apontar para práticas supervisivas mais colaborativas e mais compreensivas, mais críticas e mais reflexivas, mais contextualizadas, mais solidárias e, por conseguinte, potenciadoras de novas formas



de relação supervisiva baseadas em pressupostos de um paradigma crítico-reflexivo e ecológico, ou seja, de natureza horizontal.

Neste âmbito, Sá-Chaves (2007b) afirma que a perspectiva de orientação horizontal admite como pressuposto que a relação supervisiva pode também estabelecer-se entre formandos (não obstante a suposta equivalência ao nível dos saberes e da experiência) e que tal relação, ao nível da formação, não deve ser negligenciada. Pelo contrário, trata-se de um tipo de relação que, pela sua especificidade, pode enriquecer e ampliar o quadro de hipóteses formativas praticáveis.

Sá-Chaves (2007b) sublinha que a relação de organização horizontal apresenta vantagens, em relação à organização vertical, uma vez que o foco de análise se desloca dos conteúdos para os processos cognitivos que garantem a aprendizagem. Trata-se, assim, de aperfeiçoar conhecimentos quanto à forma como os profissionais aprendem determinadas características exibidas relativas ao *“seu nível de desenvolvimento pessoal e profissional, a natureza das concepções que a sua formação anterior e a experiência de vida determinaram, bem como àquelas outras que traduzem a especialidade dos contextos sócio-culturais nos quais essa formação e experiência ocorreram”* (Sá-Chaves, 2007b, p. 36).

É, nesta linha, que Vieira (2010) apoiada em Waite (1995), sublinha a necessidade de uma supervisão *situacional* que preconiza a democratização dos papéis supervisivos. Para isso, recai sobre o supervisor a responsabilidade de *“conhecer bem os contextos profissionais e promover a sua transformação, adotando para tal uma estratégia dialógica que contrarie a natureza tendencialmente hierárquica, hegemónica e ritualizada das práticas discursivas convencionais”* (p.16)

Embora numa outra perspetiva, a tendência dialógica ganhe cabimento em Habermas (Abreu,1992), ao falar em agir comunicativo, a ideia é que o diálogo, naturalmente importante nessa interpessoalidade entre supervisores e futuros professores, acabe por se configurar num instrumento de discussão e emancipação. Num e noutro caso, o diálogo acabará por *“dar condições à democracia, entendendo esta [última] como comunicação livre entre os homens empenhados em saber como viver juntos e como aproveitar com verdade e sabedoria as possibilidades e desafios do universo confiado à*

*responsabilidade de todos*” (Abreu, 1992, p.12). Evidentemente que, em qualquer processo de formação, o diálogo só é uma estratégia de sucesso se se desenrolar num clima afetivo-relacional positivo de colaboração e interajuda entre formando e supervisor.

Assim, no estágio pedagógico, o *“papel do supervisor e dos restantes membros do grupo é determinante na manifestação de uma atitude de empatia, de apoio e de aceitação do ‘outro’ e na construção de um clima de abertura isenta de juízos de valor”* (Oliveira, 1992, p.17).

A este respeito, Alarcão e Tavares (2007) afirmam que a relação interpessoal do processo superviso da prática pedagógica dos futuros professores deverá processar-se num clima de mútua colaboração e ajuda entre os vários atores envolvidos, de modo a que se desenrole com base numa atitude de permanente diálogo *“que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos”* (Alarcão & Tavares, 2007, p. 59). Estes autores sublinham que *“é nesta dialéctica que o supervisor e o formando cumprem as suas funções e continuam a desenvolver-se e a aprender no interior de um processo em que eles próprios são os principais actores e dinamizadores”* (p.60). Entendemos que, para que se alcance sucesso na estratégia de supervisão horizontal, torna-se crucial que os supervisores apareçam, acima de tudo, como um colega, alguém mais experiente e com saberes mais consolidados, que recebem o futuro professor e que procuram proporcionar o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que eles próprios se desenvolvem (Alarcão & Tavares, 2007; Levin & Rock, 2003; Wallace, 1991; entre outros).

Também, ao supervisor caberá a responsabilidade de fazer com que o futuro professor tenha consciência de que a avaliação do seu comportamento não é o centro do processo de formação, mas sim um melhor conhecimento do ato educativo em si, para que desta forma se possam tomar decisões pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos (Oliveira, 1992).

Nesta ótica, Alarcão e Tavares (2007) sublinham que, na prática supervisionada, antes de se prosseguir para questões científicas pedagógicas da atuação do futuro

professor, os supervisores deverão procurar uma relação interpessoal que promova o desenvolvimento, garantindo-se que estão criadas as condições para que a dimensão técnica da supervisão se possa desenrolar sem grandes enrijamentos (defensividade por parte do estagiário, angústia, ou, por exemplo, omissão de alguns aspetos importantes). Neste âmbito, alguns autores (Borko & Mayfield, 1995; Galvão, 1996; Pajak, 2001) têm assumido a dimensão relacional na formação do futuro professor como um fator determinante do sucesso da supervisão.

É nesta linha de pensamento que Oliveira (1992) sublinha que “*o diálogo na supervisão deverá ser estruturado com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica específica*” (Idem, p.18). Ao supervisor caberá acompanhar de perto o desenvolvimento profissional dos futuros professores na sua formação. Estamos, assim, perante perspetivas em que ao supervisor é exigido que apoie o futuro professor no confronto com as realidades educativas e proporcionando-lhe a oportunidade de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação. Por outro lado, ele deverá dar especial atenção à riqueza que pode suceder da consciência de os seus estagiários terem cometido erros, de carecerem de apoio dos outros, devendo-os levar a reconhecer que nada ou pouco se aprende sem uma auto implicação e uma estratégia pessoal.

Face ao que antecede, pressupõe-se a necessidade do reequacionamento dos papéis dos atores envolvidos no processo da dimensão afetiva relacional do processo superviso, abrindo caminho a favor de uma nova perspetiva quer dos supervisores, quer do futuro professor. No fundo, “*instituinto um modo de relação aberta e colaborativa que humaniza e democratiza essa mesma relação, relançando-a na esfera do humano e nos valores que a sustentam, fundamentam e legitimam*” (Sá-Chaves, 2009, p.51). Evidenciamos que, desta perspetiva, tal como no processo de ensino-aprendizagem, em que o professor é aquele que está atento às características individuais do aluno, neste processo o supervisor é, também, aquele que deverá adequar as suas estratégias de supervisão às características individuais do futuro professor, mostrando flexibilidade na sua atuação. Também, o supervisor como uma pessoa à partida mais experiente e mais informado, terá um olhar superviso que deverá conduzir a uma nova visão sobre o que observa, numa atitude sempre de troca e partilha de

informações, nos diferentes caminhos que poderão advir, proporcionando a (re)construção do conhecimento do futuro professor.

É nesta linha que nos propomos apresentar de seguida uma reflexão sobre o ciclo de supervisão na formação dos futuros professores.

### **3.6 O ciclo de supervisão nos estágios**

A supervisão pedagógica remete para a criação de ambientes impulsionadores de construção profissional dos formandos, num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da sua autonomia profissional. Concordamos com o pensamento de Day (2001), segundo o qual, o *“desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas (...)”* (p. 20). Assim, o desenvolvimento profissional aparece, na perspetiva desse autor, como o processo em que os:

*“professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”*. (p.21)

Estamos em presença de perspetivas de autoformação do profissional docente, exigidas no contexto da atualidade, em que o futuro professor é formado para ter uma visão o mais realista possível da sua forma de atuar na sala de aula, em especial dos aspetos menos bem-sucedidos do seu agir no sentido do desenvolvimento de esforços conducentes a um constante aperfeiçoamento da ação educativa. Ao formando é, assim, exigido a capacidade de:

*“assumir uma postura de empenhamento, autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar”* (Alarcão, 1996a, p.18).

Ao supervisor é, assim, reservado não só o papel de ensinar como também em facilitar a aprendizagem e em ajudar a aprender.

Nesta ótica, Alarcão e Tavares (2007) salientam que os objetivos de um supervisor devem levar em conta o desenvolvimento das seguintes capacidades e atitudes nos formandos:

- espírito de autoformação e desenvolvimento;
- capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- capacidade de experimentar e inovar, numa dialética entre a prática e a teoria;
- capacidade de refletir e fazer (auto)críticas de modo construtivo;
- consciência da responsabilidade que cabe ao professor no sucesso dos seus alunos;
- entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

(Alarcão e Tavares, 2007, p.72).

Tais capacidades e atitudes só serão desenvolvidas no formando se forem alcançadas paulatinamente, pelo que Alarcão e Tavares (2007) consideram que a *“supervisão é uma acção multifacetada, faseada e cíclica”* (p.80). Trata-se de um processo impulsionado por momentos de crescente conhecimento assimétrico e pressupõe fases de planificação, observação e avaliação. Aproximando-se do modelo de supervisão clínica de Goldhammer desenvolvido em cinco fases, os mesmos autores apresentam um ciclo de supervisão, que tem as seguintes fases: encontro de pré-observação, observação propriamente dita e encontro de pós-observação, ainda, prevendo com alguma regularidade um momento de balanço e avaliação do processo superviso e dos seus efeitos. Trata-se de um processo que se foca na reflexão e questionamento sobre a lecionação do futuro professor, põe de lado a noção de supervisor como modelo ou, uma perspetiva de

racionalidade técnica, e pondo de lado consequentemente um ensino de mestria. Assim, o futuro professor assume-se como criador, e não como reproduzidor, assente em dinâmicas de construção partilhada.

### **3.6.1 Encontro de pré-observação**

É o momento em que o formando, com apoio do supervisor, planifica a sua aula, no sentido de traçar estratégias que lhe melhor permitem desconstruir os conteúdos que pretende ensinar, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos. Trata-se, assim, da fase de ação supervisiva que se realiza antes da observação de qualquer atividade educativa entre o supervisor e o futuro professor, (re)iniciando o ciclo da supervisão na lógica de uma “supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão & Tavares, 2007, p.81). É fulcral que o supervisor tenha presente que, nesta fase, os primeiros encontros são determinantes para a criação de um ambiente pedagógico relacional positivo, assente numa comunicação natural, aberta e autêntica.

Desde os primeiros momentos, cabe ao supervisor a responsabilidade de ser bem claro no que concerne à sua conceção de supervisão, aos seus objetivos e às suas atitudes perante o formando, proporcionando, assim, um ambiente de empatia, confiança e apoio, condições indispensáveis para melhor intervir no desenvolvimento e aprendizagem do futuro professor.

Nesta linha, Alarcão e Tavares (2007) realçam a necessidade de, no processo supervisivo de colaboração, se substituir o termo “você” por “nós” já que tanto o supervisor como o futuro professor se debruçam sobre o assunto e se comprometem na tentativa da sua solução. Mas, caso os termos não forem trocados, os supervisores poderão ver gorada a desejada boa comunicação entre eles e os seus respetivos formandos e gerar um clima de conflito, em resultado não só da ansiedade dos envolvidos no processo, como do desconhecimento mútuo do exato papel que cabe a cada um. Neste sentido, durante o processo supervisivo deve-se criar um ambiente que *“ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta”* (Alarcão & Tavares, p. 83), o que dificilmente gerará situações de conflito. Aliás, esses mesmos atores

sustentam que a “clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são palavras de ordem” (p.81) para se instituir uma comunicação positiva e facilitadora da reflexão conjunta sobre a ação.

Assim, perante problemas concretos, ao supervisor caberá adotar estratégias que lhe pareçam mais adequadas ao formando “*sem perder de vista que, salvo exceções, em princípio a estratégia ideal aponta para atitudes de colaboração*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.83). Estamos perante uma fase em que o supervisor não deverá descuidar as características individuais e específicas de cada formando no contexto da sua atuação.

Nesta linha de pensamento, Oliveira (1992) ostenta que a supervisão pedagógica deverá guiar-se pelos seguintes princípios:

- situar-se nas situações reais do processo de ensino aprendizagem, prevendo a participação ativa do formando;
- integrar a auto e hétero-análise e/ou avaliação pedagógica;
- caracterizar os padrões de ensino do formando, clarificando e fundamentando teoricamente a sua ação educativa;
- estimular a decisão pedagógica do formando, tendo em conta as suas características pessoais e o contexto educativo em que está inserido

(p. 18)

Oliveira (1992) realça ainda que o diálogo em supervisão não pode estar submetido a “valores de juízo sobre o professor em formação, mas sim na análise/reflexão das situações educativas contextualizadas” (idem). Perante estas perspetivas de colaboração, ao invés de atitudes de controlo e dirigismo, o supervisor deverá adotar um estilo de supervisão de cariz colaborativo, implicado e responsável. Alarcão e Tavares (2007) destacam que, no encontro da pré-observação, deseja-se sobretudo “*identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: O quê, como e quando observar*” (p. 27). Podemos, assim, evidenciar que esta fase do ciclo de supervisão pedagógica revela-se de grande importância porque pode significar o voto de confiança do supervisor em relação ao futuro professor, se se conseguir criar um ambiente de abertura e interesse.

### 3.6.2 Observação propriamente dita

No que diz respeito a esta fase, Alarcão e Tavares (2007) entendem a observação como “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variedades em foco” (p. 86). O objeto de observação pode, nesta linha, recair num ou noutro aspeto, segundo estes mesmos autores: “no aluno, no professor [em formação], na interacção professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente socio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos.” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 86). Trata-se de um processo em que a sessão de observação pode variar, mas deverá ser sempre com conhecimento do formando, no intuito de se reforçar a confiança obtida no ciclo anterior.

Tratando-se de uma fase em que a ansiedade no desempenho do futuro professor tende a aumentar, o supervisor deverá ser o mais transparente possível na questão da avaliação sobre a observação, o que poderá reduzir a ansiedade sobretudo se a observação for sistemática. Um outro aspeto que o supervisor deve ter em conta como fator inibidor da ação é o nervosismo que resulta simultaneamente da inexperiência e da inevitabilidade de julgamento do formando, mas que pela continuidade da prática de lecionação tende a diminuir e, eventualmente, a desaparecer.

Alarcão e Tavares (2007) referem que uma das incógnitas que o supervisor poderá enfrentar é a de “saber como deve observar, que estratégias de observação devem utilizar” (p.86) já que, segundo os mesmos autores, os processos de recolha dos dados são “tão complexos e invisíveis e altamente contextualizados como os que constituem a variedade de factores que intervêm na interacção de um professor com os seus alunos na sala de aula” (2007, p.89). Podemos perceber que esses autores sublinham a necessidade de o supervisor sempre utilizar estratégias adequadas ao futuro professor e à análise que será feita na conferência. Aliás, tal como no processo de ensino/aprendizagem em que as estratégias só fazem sentido em função dos seus objetivos, as de observação, também, se sujeitam aos objetivos que se pretendem alcançar, bem como ao objeto que se pretende observar e à natureza da observação.



Assim, para o processo de observação são considerados dois tipos de métodos: os quantitativos e os qualitativos. No que concerne aos primeiros, o enfoque do supervisor na sala de aula recai sobre os comportamentos observáveis e quantificáveis, o que impõe a construção de instrumentos rigorosos, objetivos e válidos de categorias e sinais bem como de grelhas de análise que poderão até ser conjuntamente elaboradas ou previamente discutidas.

No que concerne aos métodos qualitativos, o enfoque recai na observação e interpretação de um determinado contexto específico (Alarcão & Tavares, 2007). Esta ideia é reforçada, quando, a propósito da observação naturalista, de cariz qualitativo e etnográfico Amaral *et. al.*, (1996) consideram que o “*objectivo último é obter um registo o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como*” (p.111). Estes mesmos autores, referenciando Day (1990), salientam que este tipo de observação favorece a consciencialização do formando perante a complexidade da sala de aula, ajudando a perceber a multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir e ainda a interpretar comportamentos, uma vez que dá informação sobre a totalidade dos vários aspetos de ensino e de aprendizagem. Quanto ao supervisor, este leva consigo apenas uma ideia generalizada do que vai observar e faz o registo dos “*acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.90). Só mais tarde é que irá refletir sobre a melhor forma de os agrupar e categorizar. Desta forma, Alarcão e Tavares (2007) realçam a necessidade de o observador ter a capacidade de distinguir observação de interpretação, pois são atividades intimamente relacionadas, mas diferentes entre si.

Nesta fase do ciclo de supervisão pedagógica, torna-se evidente necessidade da existência de supervisor experiente a nível de observação, ou seja, que já possui um bom treino de modo a ampliar a sua capacidade de observação e conseguir ser cada vez mais preciso e objetivo na recolha de dados e fenómenos. Deste modo, para facilitar o processo de ordenação e consequente análise dos dados na fase do ciclo de supervisão posterior.

### 3.6.3 Análise dos dados recolhidos

Esta é a fase do ciclo de supervisão, afastada da ação educativa observada, em que o supervisor é remetido para um momento solitário e introspetivo, durante o qual precisa de ordenar, analisar e interpretar os dados, de modo a dar-lhes sentido, para de seguida tomar decisões. Importa dizer que “*a análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa (...) [sendo também certo que] está intimamente relacionada com a natureza da observação utilizada*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.92).

Nesta linha, enquanto que o tratamento de dados de uma observação de tipo quantitativo pode ser traduzido em percentagens, proporções ou frequências relativas, fazendo uso, por exemplos, de gráficos (implicando conhecimentos matemático e estatístico), o tratamento de tipo qualitativa tem como principal função “*agarrar incidentes críticos com interesse ou constante significativas na atuação dos agentes de ensino [em formação] ou na sua interação*” (Alarcão & Tavares, 2007, p.97). Este tratamento impõe uma leitura atenta de registos da sala de aula observada para identificação de aspetos significativos e revelantes, devendo surgir propostas estratégicas para superar os problemas identificados. Esta fase poderá ser a de novo voto de confiança se ambos, supervisor e o formando, arriscarem em soluções adequadas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Tanto num caso como no outro, esta fase tem um único objetivo, o de “*transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos*” (Alarcão & Tavares, p.97), processo vital para o bom desenrolar da fase seguinte.

### 3.6.4 Encontros de pós-observação (conferência da supervisão)

De acordo com Alarcão e Tavares (2007) esta fase do ciclo de supervisão tem em comum alguns aspetos levados em conta no encontro de pré-observação: criação de um clima afetivo relacional envolvente e estimulante, preservação de uma comunicação aberta, “*adoção de um diálogo construtivo, transparente e interpretativo, atribuição de um papel activo ao formando e ainda utilização de estilos e estratégias diversificados e*

*diferenciados*” (p. 98). Trata-se da fase do ciclo de supervisão em que após a aula o formando se encontra um pouco confuso, exigência que implica que o supervisor o ajude a fazer a reconstrução mental da sua aula.

Ao contrário das outras duas fases do ciclo da supervisão, a finalidade desta é diferente. Isto porque todo o processo se desenrola à volta do formando, sendo que ele se torna não só agente da sua própria formação, como também sujeito ativo. Dito de outra forma, o futuro professor “*deve reflectir sobre o seu ‘eu’ de professor e sobre o que se passou na sua interação com os alunos*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 98). Ao supervisor dizemos que, nesta fase, amplia e reforça o seu papel enquanto agente de desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe, assim, ajudar o futuro professor “*a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 98). Torna-se evidente que esta reflexão conjunta deverá ter como suporte e como objeto os dados recolhidos pelos dois atores do processo e consequente análise feita, tendo como base uma supervisão assente na colaboração. Como formador, o supervisor deverá ajudar o futuro professor a tomar decisões, a incentivar a sua autonomia e a aprimorar a sua ação pedagógica por meio de uma reflexão continuada, num processo contínuo de resolução de problemas e de construção de conhecimentos.

Assim, nesta fase do processo de supervisão pedagógica em que a reflexão encontra a sua verdadeira expressão, por meio da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, que o supervisor ajuda o futuro professor a analisar e reconstruir a ação educativa, compreendendo a complexidade das situações de prática pedagógica, consciencializando os erros cometidos e traçando novas e diferentes soluções, antecipando melhoramento e mudanças contextualizadas.

Importa referir que a reflexão na e sobre a ação não dispensa de todo as relações interpessoais de supervisores e formandos, uma vez que ainda que a autorreflexão tenha também lugar no processo supervisivo, é a reflexão em parceria que permite a passagem do “*eu solitário*” ao “*eu solidário*”, possibilitando a transformação do saber implícito em saber explícito.

Recuperando o pensamento de Dewey quanto ao perfil do supervisor reflexivo, Zeichner (1993) considera também necessários para a ação reflexiva os seguintes atributos: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Para terminarmos, retomamos Alarcão e Tavares (2007) quando afirmam “*a supervisão deve ser continuada e não esporádica e a avaliação de cada ciclo deve fornecer feedback para o ciclo subsequente*” (p. 28). Esta perspectiva implica a necessidade de existência, nas instituições de formação, de programas de formação para supervisores, de modo a proporcionarem aos futuros professores uma formação de qualidade, ou seja, permitindo enfrentar com sucesso as exigências e desafios da sociedade atual perante a profissão docente.

Evidenciamos que os ciclos de supervisão formalizados pelos encontros ou seminários que os compõem multiplicam, efetivamente, as oportunidades de flexibilidade, de análises de retrospectivas e prospetivas que deverão constituir, acima de tudo, um projeto democrático entre supervisor e formando e entre formandos que extrapolam, mas também complementam, o próprio ciclo de supervisão.

## Síntese

Os novos desafios impostos pela sociedade atual conduzem à necessidade crescente de profissionais docentes ativos, reflexivos, abertos ao novo e à diversidade, num constante processo de desenvolvimento de competências que lhes permita gerir as mudanças, antecipando-as, procurando reestruturar-se de forma a quebrar rotinas paralisantes e a adotar inovação, refletida e construída entre parceiros educativos. Assim, no entender de Perrenoud (1993), a formação de professores deverá ser um centro de inovação e não um centro de reprodução de práticas.

Nesta ótica, a prática pedagógica, enquanto área de formação em que o futuro professor se confronta com a complexa realidade do ensino, constitui uma etapa especial e imprescindível na aquisição e no desenvolvimento de um conjunto de normas e valores característicos da profissão. A supervisão, nesta fase, constitui-se como um processo fundamental na formação da prática pedagógica e num momento importante de acompanhamento, orientação e reflexão, permitindo ao formando futuro professor desenvolver competências necessárias para um desempenho consciente, responsável, eficaz e durável para toda a sua vida sócio laboral. Subjaz, assim, um tipo de ação supervisiva que rompe com o passado supervisivo, abrindo-se ao futuro e articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Desta forma, a relação supervisiva exige uma base de honestidade e de autenticidade ao nível didático. Se esta perspetiva não ocorrer, mais complicada se poderá tornar quando desenvolvida entre pares e em grupo, num contexto pouco habituado à colaboração e ao respeito pelo conhecimento de cada um dos elementos, o que em nada promove uma relação hétero-supervisiva de sinal positivo. Há necessidade, por isso, da vontade de promover um conhecimento profissional não standard e implementado ao longo de um tipo de supervisão igualmente não standard (Sá-Chaves, 2007a, 2011).

Deste modo, a supervisão configura-se como uma nova visão adversa ao ato inspetivo e fiscalizador, mas aberta a um apoio traduzido na tal “*relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de uma aprendizagem consciente e comprometida*”, de que falam Alarcão e Tavares (2007, p. 71). Os supervisores são, assim, considerados peças fundamentais no processo de formação

da prática profissional do futuro professor ao nível de acompanhamento do processo de interação entre a teoria e a prática pedagógico-didáticas. A ação do supervisor na formação poderá processar-se de diferentes formas, designadamente, através da demonstração, da reflexão, da apresentação e da análise de modelos e conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, entre muitos outros aspetos.

A capacidade da interação supervisiva entre os supervisores e os formandos pressupõe, assim, o cumprimento de tarefas mais ou menos específicas a realizar por cada um. Sendo as dos supervisores ligadas pela preocupação que estes têm de ter relativamente às condições específicas de cada formando, adotando a sua orientação de forma a que a prática pedagógica seja progressivamente inovadora e eficaz no desenvolvimento e na aprendizagem de cada aluno. Assim, o supervisor deverá diferenciar o modo de tratamento que tem com os formandos. Por isso, ele tem de criar um ambiente pedagógico relacional positivo, assente numa comunicação natural, aberta e autêntica, a fim de proporcionar um contexto de formação baseado, essencialmente, na confiança mútua.

Para finalizar, podemos afirmar que, com esta revisão teórica, aos supervisores é, assim, exigida formação e/ou preparação específica de modo a proporcionarem aos futuros professores uma preparação adequada e compatível com os desafios da sociedade atual, a fim de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional.



## **Capítulo IV - METODOLOGIA DO ESTUDO**



## Introdução

Uma vez apresentado os capítulos de enquadramento, onde procurámos fazer uma análise bibliográfica pertinente, através da procura de contribuições de outros investigadores para a identificação de tendências no âmbito do estudo que nos propomos investigar: supervisão da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Ao longo desta pesquisa bibliográfica, procurámos delimitar conceitos e analisar modelos teóricos que servem de suporte à compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica na formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Através desta análise, tentámos identificar problemáticas, tendências e reflexões que nos foram úteis na formulação e no enquadramento do problema e respetiva metodologia de investigação que este capítulo descreve.

Importa, antes, citar Fortin, Coté e Filton (2009), para dizer que “*entramos agora na fase metodológica, que implica a escolha de um método e de uma técnica de colheita e análise de dados*” (p.214). Ou seja, pretendemos, neste capítulo, tornar inteligível “*como é que a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados*” (Bell, 2008, p. 85), justificando as opções metodológicas.

Nesta senda, e tendo em conta a questão central do estudo: *Que propostas formativas podem ser apresentadas para o desenvolvimento profissional de supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde?*, torna-se relevante, do nosso ponto de vista, realçar que, na formação dos futuros professores, a formação e a supervisão devem “*caminhar de mãos dadas*” na construção do conhecimento e da identidade profissional de um futuro professor que assuma um papel ativo na (re)construção do seu conhecimento profissional. Sendo assim, as práticas dos supervisores devem estar em sintonia com as exigências e/ou desafios da sociedade atual de modo a prepararem profissionais capazes de (re)construir os contextos educativos em que irão atuar no sentido de edificarem um mundo mais justo, mais solidário e mais humano.

Considerando ainda que o presente estudo abrange questões específicas de supervisão na formação inicial dos futuros professores e sendo os supervisores intervenientes fundamentais no processo supervisoivo, é nosso objetivo fundamentar e apresentar propostas formativas para os supervisores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano da Uni-CV. Neste sentido, perspectivamos conhecer e compreender as representações que os inquiridos possuem acerca dos temas em análise.

Face ao que antecede, este capítulo encontra-se organizado em quatro secções fundamentais. A primeira apresenta-se as várias fases do estudo, bem como, as questões e objetivos que o orientaram. Na segunda, explicitamos a orientação paradigmática que se assumiu. Na terceira secção, apresentamos pormenorizadamente os aspetos que consideramos importantes para a seleção dos indivíduos participantes neste estudo, para, posteriormente, apresentarmos o processo de recolha de dados e os respetivos instrumentos utilizados nessa mesma recolha. Na quarta secção, apresentamos toda a informação acerca da aplicação dos instrumentos que foram utilizados no estudo, explicitando os objetivos específicos de cada momento de recolha de dados. Na quinta e última secção, expomos os procedimentos de tratamento e análise dos dados recolhidos.

#### **4.1 Memorando da viagem investigativa**

O interesse em desenvolver uma investigação, que se debruçasse sobre análise do discurso dos supervisores e dos orientadores acerca das práticas superviseveis que levam a cabo e que constroem e das suas necessidades de formação, prende-se, tal como referimos na introdução geral, a um conjunto de vários pressupostos e motivações, quer de natureza pessoal, quer de natureza científica e profissional. Desta forma, na sequência do conhecimento adquirido, das preocupações e da participação da investigadora como formadora no processo de formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde (cf. Capítulo introdutório e contextualizador) moveu-nos a vontade de desenvolver um estudo com supervisores institucionais e cooperantes da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano. A tudo isto, acresce o facto de não

termos encontrado nenhum estudo subordinado ao tema da supervisão pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde.

Neste contexto e acreditando que os supervisores da prática pedagógica de futuros professores assumem um papel de especial relevância em todo o processo da formação inicial, este trabalho pretende, sobretudo, dar contributos no que diz respeito ao estudo de formação dos supervisores, tendo em vista a melhoria da qualidade da sua atuação e da educação em geral. Assim, tal como se referiu, reportamo-nos à realidade da Uni-CV, em virtude de a mesma se constituir, atualmente, como instituição nacional pública responsável pela formação inicial da maioria de professores do Ensino Secundário no arquipélago de Cabo Verde e, nesta qualidade, herdeira de toda a história e das responsabilidades de formação de professores anteriormente incumbidas a EFPEs e ISE (cf. capítulo I), sendo desta forma responsável, por uma parte considerável da qualidade profissional desses professores e do ensino ministrado aos jovens do arquipélago. Deste facto, o estudo pretende identificar possibilidades de a Uni-CV poder melhorar a formação de professores e, indiretamente, o ensino ministrado aos jovens do arquipélago cabo-verdiano.

Globalmente, procurámos traçar um percurso investigativo que permitisse construir conhecimento sobre a realidade das práticas supervisivas dos supervisores (institucionais e cooperantes), nomeadamente, o perfil que esses formadores possuem, as suas representações acerca da prática supervisiva que levam a cabo e que constroem no exercício da função, e, finalmente, sobre as potencialidades e possíveis constrangimentos de funcionamento e de organização do estágio pedagógico na formação dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano. Deste facto, apresentamos propostas formativas para a formação de supervisores da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano.

Esta investigação reporta-se, assim, ao momento da realização do estágio pedagógico, que, em Cabo Verde, corresponde ao primeiro contacto dos formandos com a realidade escolar, salvo escassas situações em que um ou outro estagiário já tenha tido uma experiência do ensino por iniciativa de algum professor da sua formação ou já tenha experiência similar por exercer a profissão sem qualquer tipo de formação para o Ensino Secundário. No ano de estágio pedagógico, que se realiza no último ano do curso, os

estagiários são colocados nas escolas centros de estágio em núcleos. Estes são constituídos por um supervisor institucional designado apenas como supervisor, um supervisor cooperante designado como orientador e pelos respetivos estagiários que podem variar entre cinco e oito, conforme o Decreto-Lei n.º 6 de 26 de fevereiro de 1996.

Convém relembrar que este estudo se reporta ao período entre 2007 e 2010, no qual se inclui o período de transição para a implementação da Uni-CV (2006-2008), e durante o qual o ISE, mantendo a sua autonomia estatutária, se constituía como uma unidade associada à Uni-CV. Esta circunstância criou-nos uma situação *peculiar* que se traduz na vigência de dois regulamentos de estágio, um dos quais oriundo do ISE e outro, por coincidência, aprovado no contexto da Uni-CV.

Face a essa peculiaridade, tanto mais que os períodos de transição em qualquer processo são, geralmente, dinâmicos e geradores de mudanças, neste caso concreto tivemos que procurar perceber se, com a implementação do primeiro e novo regulamento da Uni-CV, as condições do processo organizacional e de funcionamento de estágio melhoraram. Assim, entre outros aspetos com que nos fomos deparando ao longo da realização do estudo, este foi sofrendo algumas alterações e/ou adaptações ao longo da sua realização, de forma a poder ajustar-se ao que íamos encontrando. Nesta ótica, concordamos com o que escreve Gomes (2013) *“toda a investigação ou a construção de conhecimento implica que o investigador esteja disposto a reconstruir constantemente o seu caminho para alcançar a direção pretendida, orientado pela virtude de permanecer num constante vaivém, entre ida e vinda, partida e chegada”* (p.127).

Nesta ótica, muitas vezes, foi necessário reconsiderarmos as nossas opções, quer no que se refere à estrutura e aos conteúdos do enquadramento teórico, quer às opções metodológicas que fomos adotando no sentido do aprofundamento do conhecimento da realidade em causa, para que fosse possível construir referências para a elaboração de propostas formativas capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional dos supervisores, no contexto da formação para a prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Assim, a partir do momento em que este estudo foi delineado, em 2009, a investigação foi sofrendo algumas modificações ao longo da sua realização, de forma a ajustar-se às descobertas que íamos fazendo.

Após termos identificado e delimitado o objeto deste estudo, *representações e perspectivas de necessidade de formação dos supervisores da prática pedagógica do Ensino Secundário cabo-verdiano*, definimos como objetivo geral, *elaborar propostas formativas para os supervisores e orientadores dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, nomeadamente, através de um conhecimento sustentado da situação da formação inicial de professores*, do qual resultaram os seguintes objetivos específicos:

- caraterizar o perfil dos atores (supervisores e orientadores) da prática pedagógica do Ensino Secundário cabo-verdiano;
- caraterizar as representações das práticas de supervisão dos atores envolvidos no estágio pedagógico;
- identificar potencialidades e constrangimentos de natureza organizacional e de funcionamento do estágio pedagógico na instituição de ensino superior;
- fundamentar e elaborar propostas formativas para os supervisores da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

A definição destes objetivos teve como propósito responder às questões que a seguir passamos a apresentar:

- que perfis possuem os atores envolvidos no processo da prática pedagógica dos futuros professores do ES em Cabo Verde?
- que representações de prática supervisiva possuem os atores envolvidos no estágio pedagógico?
- quais as potencialidades e constrangimentos de natureza organizacional e de funcionamento do estágio pedagógico na IES?
- que propostas emergem como necessárias para a formação de supervisores e orientadores da prática pedagógica do Ensino Secundário cabo-verdiano de modo a melhorar a realização dessa prática pedagógica?

Uma vez cumprida esta etapa, organizámos o plano de investigação em três fases, as quais se encontram resumidas na **Tabela 1**, que a seguir apresentamos:

**Tabela 1 - Desenho do estudo empírico.**

<b>Fases</b>	<b>Datas</b>	<b>Descrição do processo de recolha de dados</b>
1ª Fase	Janeiro a junho de 2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão da literatura;</li> <li>• Preparação, em Portugal, das condições logísticas para deslocação da investigadora a Cabo Verde;</li> <li>• Definição dos participantes do estudo;</li> <li>• Elaboração de um guião de entrevista exploratória dirigida ao coordenador da prática pedagógica em Cabo Verde.</li> </ul>
2ª Fase	Julho de 2009 a junho de 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocação da investigadora a Cabo Verde, ilha de Santiago onde se realiza o estudo;</li> <li>• Solicitação de um pedido autorização de realização do estudo ao então Presidente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas;</li> <li>• Pesquisa e consulta de documentos técnicos e oficiais (Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, regulamentos de estágios pedagógicos do ISE e da Uni-CV, Boletins oficiais);</li> <li>• Realização de entrevista exploratória dirigida ao então coordenador do estágio pedagógico; transcrição da entrevista;</li> <li>• Criação e preparação de um grupo de trabalho para apoio logístico (impressão, distribuição e recolha de questionários dirigidos aos supervisores, orientadores e estagiários);</li> <li>• Identificação dos participantes do estudo;</li> <li>• Regresso da investigadora a Portugal;</li> </ul>
3ª Fase	Julho de 2010 a julho de 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos três questionários dirigidos aos supervisores, orientadores e estagiários;</li> <li>• Solicitação (via correio eletrónico) a um grupo de professores da Uni-CV para validação dos questionários;</li> <li>• Envio do questionário dirigido aos estagiários (via correio eletrónico) ao grupo de trabalho para validação, ou seja, para serem aplicados a um grupo de estagiários não pertencentes ao grupo de participantes;</li> <li>• Receção, via correio eletrónico, dos questionários para correção, com base nas sugestões recebidas;</li> <li>• Envio da última versão dos questionários ao grupo de apoio logístico para distribuição e recolha dos mesmos;</li> <li>• Análise e tratamento dos dados recolhidos através dos questionários;</li> <li>• Preparativos para deslocação da investigadora a Cabo Verde (elaboração e validação do guião de entrevista de aprofundamento);</li> <li>• Seleção dos participantes do estudo para realização da entrevista;</li> <li>• Regresso da investigadora a Cabo Verde para realização das entrevistas de aprofundamento;</li> <li>• Transcrição das entrevistas.</li> </ul>

Uma vez definidos os objetivos e as questões que guiaram a realização deste estudo e apresentação da descrição do processo de recolha de dados, passamos a apresentar o desenho que permitiu realizá-lo, justificando a opção metodológica adotada.

## **4.2 Espaços metodológicos do estudo**

No decurso do desenvolvimento desta investigação, não nos foi possível identificar nenhum estudo que incidisse sobre a problemática da supervisão na formação inicial de professores no Ensino Secundário em Cabo Verde, razão pela qual optámos pela realização de um estudo exploratório. Esta opção está subjacente às afirmações de Sampieri, Callado e Lucio (2006) segundo as quais o estudo exploratório realiza-se normalmente quando o objetivo é examinar um problema de investigação pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes. Na mesma linha, Polit e Hungler (2000) sustentam que este tipo de estudo possibilita explorar, descrever ou caraterizar um fenómeno de modo a torná-lo conhecido.

Nesta ótica, podemos dizer que o propósito da nossa investigação é, essencialmente, fazer emergir a realidade da supervisão da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano. Contudo, tendo como referência Pardal e Lopes (2011), importa-nos salientar que não se trata apenas de analisar em profundidade uma realidade, mas também de realizar descobertas que abram novas pistas de reflexão e possibilidades de reconstruir e renovar concepções existentes. Tais referências revelar-se-ão, porventura, pertinentes na medida em que poderão constituir num contributo para a promoção de uma cultura de investigação, praticamente inexistente no país, em particular na área da educação, a qual se enquadra nos objetivos e estratégias da Uni-CV, anteriormente referidos.

E, tendo em conta os objetivos deste estudo, seleccionámos uma metodologia de investigação qualitativa (que, no entanto, não negligencia o quantitativo, se profícuo) na medida em que pretendíamos, através da análise dos discursos dos sujeitos, aceder às suas representações, aos seus pensamentos e às suas experiências acerca das práticas de supervisão que realizem. Isto, no sentido de encontrarmos o significado que os sujeitos deste estudo atribuem aos factos, aos fenómenos que vivenciam em contexto de supervisão

de prática pedagógica de futuros professores no Ensino Secundário em Cabo Verde. Na linha de Lefèvre (1988) no contexto educativo, este tipo de investigação consiste “à *décrire en profondeur et avec sens critique ce qui se produit naturellement de façon caractéristique quand un enseignant et des élèves s’occupent de leurs tâches quotidiennes en classe*” (p.85). Estamos, pois, a situar-nos numa perspetiva ecológica da investigação, de forma a evitarmos críticas, como a de Bolster (cit. in Lefèvre, 1988) que afirmou que “*les recherches traditionnelles des universitaires ne sont pas perçues comme utiles par les praticiens*” (p.87).

É de salientar que o interesse em conhecer os pensamentos ou representações dos supervisores (institucionais e cooperantes) prende-se com facto de os mesmos, muitas vezes, influenciarem ou mesmo determinarem as práticas dos formadores. Isto porque segundo Vala (1993) de “*forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos correspondem às nossas representações*” (p.366). Assim, parece-nos que estudar as representações dos elementos que participaram neste estudo equivale (ainda que não de forma linear e unívoca) a conhecer as suas linhas de orientação e de ação.

Com efeito, a intenção, nesta investigação, não foi procurar respostas aos diferentes problemas colocados pelo estudo das representações, mas sim tentar identificar ou mesmo descrever as “*imagens*” ou “*representações*” que os participantes deste estudo têm sobre as práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem na formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Nesta perspetiva, Bogdan e Biklen (1994) salientam que, neste processo, os investigadores, por um lado, tentam compreender o processo segundo o qual as pessoas constroem significados e, por outro, descrevem em que consistem esses mesmos significados. Esses mesmos autores citam Lecompte (1987) que afirma que o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. Torna-se, assim, importante estudarmos o entendimento que os participantes deste estudo constroem no contacto com a realidade e nas diferentes interações humanas e sociais, procurando encontrar fundamentos para analisar e interpretar os significados que esses mesmos indivíduos atribuem aos factos, aos fenómenos e às suas vivências (Alarcão, 2001; Amado, 2009; Bogdan & BiKlen, 1994; Chizzotti, 2006;



Denzin, 2006; Miles & Haberman, 1994). Mais precisamente, interessa-nos analisar e compreender como a realidade social (neste caso em particular, a supervisão na formação inicial de professores do Ensino Secundário cabo-verdiano) é entendida, experienciada e produzida pelos supervisores (institucionais e cooperantes) na formação prática dos futuros professores, tendo em conta que, segundo Geraldi (2004), o conhecimento resulta de um terreno movediço de significados. Assim, pretendíamos passar de mero registo descritivo dos fenómenos à compreensão e interpretação dos mesmos, tendo em conta o contexto em que tudo se verifica de modo a apresentarem-se propostas formativas para os supervisores, com intuito de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores na Uni-CV. Para tal, e face à relação de teor intersubjetivo que, enquanto investigadora, assumimos com o objeto do nosso interesse científico, procurámos definir um quadro metodológico que permitisse uma abordagem essencialmente interpretativa e que proporcionasse espaços de construção de conhecimento a partir da perspetiva dos participantes do estudo. Assim, a metodologia deveria ser claramente hermenêutica e dialética, recorrendo à terminologia usada por Guba e Lincoln (1994) na sua definição de paradigma construtivista, permitindo a produção de descrição dos saberes a construir, por referência ao pensamento dos sujeitos participantes no estudo.

Ao procurar construir conhecimento com base nas representações pessoais dos sujeitos intervenientes, a presente investigação assumiu o propósito de teorizar a partir de dados de pesquisa, o que, seguindo o pensamento de Newman e Benz (1998) confirma o seu enquadramento no campo de investigação de tipo qualitativo e, simultaneamente, o seu afastamento de abordagens metodológicas de teor predominantemente quantitativo, apostadas na confirmação ou refutação de teorias previamente formuladas.

Contudo, procurando uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo, tal como referem autores como Sampieri *et al.*, (2006), a metodologia utilizada neste estudo enquadra-se num processo em que recorreremos a técnicas e procedimentos metodológicos qualitativo e quantitativo, numa lógica de complementaridade e de interdisciplinaridade (Creswell, 2007; Pardal & Lopes, 2011; Sampieri *et al.*, 2006), a fim de obtermos uma visão mais completa dos acontecimentos, uma vez que os métodos utilizados serviram para estudar cuidadosamente o mundo dos participantes, sendo que o produto final desejado é

que determinou esses mesmos métodos (Chizzotti, 2006). Esta opção conduziu-nos a um tipo de investigação mista.

As ciências sociais e humanas favorecem a combinação dos dois métodos o qualitativo e o quantitativo a fim de permitir a triangulação dos dados de modo a estudar mais rigorosamente o tema, ou seja, proporcionar à desocultação do que não foi dito e ajudar a ultrapassar algumas incertezas, no sentido de favorecer o enriquecimento da leitura e interpretação dos resultados (Freire, 2003).

A este respeito, Cohen e Manion (1996) evidenciam que, ao integrar diferentes métodos (que poderão ser qualitativos/quantitativos), a triângulação permite estudar o mesmo objeto de conhecimento de pontos de vista múltiplos e, por isso, adequa-se justamente a este tipo de investigação essencialmente qualitativo, orientada para produção de visões holísticas de fenómenos complexos. Estas ideias fizeram-nos acreditar sempre que podíamos ultrapassar a mera descrição dos fenómenos para sermos capazes de compreender e criar “*teorias fundamentadas*” (Charmaz, 2009; Stebbins, 2008; Stern, 2007; entre outros) a partir dos dados que recolhemos, segundo um processo indutivo.

Carmo e Ferreira (2008), ao refletirem sobre os métodos e as técnicas de investigação em ciências sociais analisados por vários autores, acrescentam que sempre que a investigação exigir, pode-se combinar os dois métodos (quantitativo e qualitativo), não se impondo ao investigador a obrigatoriedade da opção por um único método.

Nesta ótica, concordamos com Pardal e Lopes (2011), ao evidenciarem que, independentemente, das características específicas de cada um dos métodos, quantitativos ou qualitativos, o fundamental é que a complementaridade entre eles ajude a ter uma perspetiva mais realista e mais modesta da investigação social. Contudo, esses mesmos autores advertem para a necessidade do investigador, durante o processo, manter sempre presentes as potencialidades e os limites de cada um dos métodos.

Com efeito, as decisões metodológicas resultam, segundo Newman e Benz (1998), primeiramente, das questões de investigação e, em segundo lugar, da acessibilidade dos dados. Considerados, inicialmente, que estes aspetos determinarão a opção por métodos quantitativos ou qualitativos ou por uma metodologia que combina ambos, num processo

que os mesmos autores classificam como contínuo e que, de acordo com os mesmos, se identifica mais proximamente com o pensamento científico atual.

No ponto que se segue, esclarecemos os passos que, neste estudo, foram seguidos com vista à seleção dos participantes da investigação, ou seja, o grupo dos supervisores, orientadores e estagiários que participaram do estudo e, posteriormente, o processo de recolha de dados e os respetivos instrumentos utilizados nessa mesma recolha.

### **4.3 Memorando das viagens no terreno**

Tendo em conta o espaço a estudar, e tal como já tínhamos referido, em julho de 2009, deslocámo-nos a Cabo Verde. Após autorização para realização do estudo (cf. Anexo A. 1), pelo então Presidente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Uni-CV, foi-nos facilitado o acesso ao arquivo da instituição e à localização dos supervisores (institucionais e cooperantes) dos cursos e anos letivos que iriam fazer parte do estudo. No que concerne à identificação dos estagiários verificámos que muitos dos potenciais participantes neste estudo trabalhavam nos serviços centrais do Ministério da Educação ou noutros serviços que não tinham nenhuma ligação direta com o sistema de ensino, designadamente, funções a nível da Polícia de Ordem Pública, serviços Aeronáuticos (assistentes de bordo) e Camarários (técnico). Assim, dirigimo-nos ao Ministério da Educação e tivemos acesso à lista de localização dos que se encontravam a trabalhar nos diferentes estabelecimentos de Ensino Secundário na ilha de Santiago.

Para efeitos de seleção dos participantes, este estudo teve em consideração fatores como os objetivos da investigação, a mobilidade geográfica entre as ilhas e também em direção a países estrangeiros, sendo Cabo Verde por tradição, um país de emigração. Outro aspeto, que tivemos em conta na seleção dos participantes, foi o facto de, em Cabo Verde, os estágios pedagógicos nem sempre ocorrerem em todos os anos para todos cursos. Pesou ainda na decisão da seleção a formação específica da investigadora quanto às áreas dos cursos a que deviam pertencer os participantes selecionados.

Assim, justificamos a opção, para estudo, da escolha do universo dos supervisores (institucionais e cooperantes), e formandos que frequentaram os cursos de Geografia

(2007/2008 e 2009/2010); História (2008/2009); e Filosofia (2008/2009), todos residentes na ilha de Santiago, ilha onde se fixa a grande maioria desses profissionais em Cabo Verde.

A **Tabela 2**, que a seguir apresentamos, permite extrair informações sobre os participantes no estudo, nomeadamente, o número de potenciais participantes e o daqueles que efetivamente participaram, bem como as respetivas áreas disciplinares correspondentes aos cursos que os estagiários frequentavam.

**Tabela 2 - Número de cada grupo participante no estudo**

<b>Participantes do estudo</b>	Números previstos	Números Identificados
<b>Supervisores institucional</b>	13	12
<b>Supervisores cooperantes</b>	26	21
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>33</b>
<b>100 %</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Estagiários do curso:</b>		
Filosofia 2007/2008	19	19
Geografia2007/2008	10	10
História –2008/2009	21	21
Geografia2009/2010	37	37
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>87</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Podemos, assim, constatar na **Tabela 2** que, num universo de 13 supervisores institucionais inicialmente previstos para participar no estudo, foram identificados apenas 12, uma vez que um deles havia falecido. No que concerne aos orientadores, embora o número inicialmente previsto tenha sido de 26, foram identificados 21, facto que pode ser explicado pelas justificações já mencionadas. Quanto aos estagiários foram assim identificados 87 estagiários, tendo nós optado por considerar apenas aqueles que exerciam

a sua atividade letiva na ilha de Santiago, porquanto esta ilha alberga a grande maioria do universo desses estagiários.

Torna-se fundamental esclarecer que a participação dos formandos neste estudo tem por finalidade comparar e confirmar as informações por eles fornecidas com as recolhidas a partir de respostas dadas pelos supervisores (institucional e cooperante) através dos questionários. Dizemos que se trata de uma forma de assegurar maior fiabilidade dos dados recolhidos.

Tendo em conta o objeto de estudo desta investigação - *representações e perspetivas de necessidade de formação dos supervisores da prática pedagógica do Ensino Secundário cabo-verdiano* - foi nossa preocupação, nos vários momentos de recolha de dados, construir instrumentos que permitissem de uma forma geral recolher dados dos temas em análise.

Apesar de autores como Quivy e Campenhoudt (2008) afirmarem que os métodos de observação direta “*constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho*” (p.197), neste estudo consideramos adequado socorrer-nos de formas de observação indireta, na medida em que as atividades mentais, embora não possam ser observadas diretamente, podem ser inferidas, através da análise do discurso.

Desta forma, a observação indireta permite aceder aos pensamentos, podendo assumir diversas formas, como, por exemplo, desenhos, comentários de fotografias, composições, questionários e entrevistas.

Neste quadro e tendo em conta os nossos objetivos, optámos por proceder à recolha de dados através de métodos de observação indireta, como o questionário e a entrevista, dois instrumentos fundamentais. Inicialmente, os dados resultaram do protocolo de uma entrevista exploratória semiestruturada (cf. Anexo .3), dirigida ao então Coordenador de Estágio Pedagógico. Numa segunda fase, os dados foram recolhidos através de três questionários, que apesar de serem extremamente semelhantes, apresentam diferenças de adequação às especificidades de cada grupo inquirido. Numa última fase, utilizamos os protocolos de entrevistas realizadas a supervisores e orientadores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Assim, procedemos, de seguida, à descrição da aplicação destes dois instrumentos, explicitando os objetivos específicos de cada momento de recolha de dados.

## **4.5 Os instrumentos de recolha de dados**

Conforme explicitámos anteriormente (ver. **Tabela 2**), num primeiro momento, através de um guião (cf. Anexo .1) realizámos uma entrevista exploratória semiestruturada dirigida ao, então, Coordenador da Prática Pedagógica da formação dos futuros professores da Uni-CV que teve como função principal trazer ao de cima determinados aspetos do fenómeno em estudo, que não resultam necessariamente de um pensamento espontâneo do investigador (Bell, 2008; Chizzotti, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2008; Sampieri *et al.*, 2006). Dizemos que se trata de uma forma de termos uma visão institucional geral da realidade sobre a qual iríamos desenvolver o estudo. Daí que o protocolo (cf. Anexo 3) e a análise de conteúdo dessa entrevista (cf. Anexo B. 4) foi um dos aspetos que facilitou a construção de três questionários dirigidos aos supervisores (institucional e cooperante) e formandos.

Assim, numa segunda fase, aplicámos os questionários (cf. Anexos D.6, D.7 e D.8) com o intuito de termos acesso às representações que os inquiridos possuíam acerca dos temas em análise. E, finalmente, numa 3ª fase, os dados foram recolhidos através dos protocolos das entrevistas semiestruturadas de aprofundamento dirigidos a alguns dos supervisores institucionais e dos cooperantes (cf. Anexo A.3) cujo objetivo principal foi o de complementar os dados obtidos aquando da realização dos questionários.

Começamos por explicitar, de seguida, os passos dados para construção e justificação da escolha dos questionários como um dos instrumentos de recolha dos dados do nosso estudo.

### **4.5.1 Questionário**

A utilização do questionário como um dos instrumentos privilegiados do estudo deve-se primeiramente aos objetivos da investigação e, por outro, às vantagens que o mesmo apresenta. O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por

questões ou enunciados aplicados a um conjunto de inquiridos que, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), podem ser concernentes “à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema” (p. 188). O questionário é, também, tido como um instrumento em que o investigador e o inquirido não interagem em situação presencial, garantindo o anonimato, podendo ser enviado e recebido pelos correios e, na perspetiva de Pardal e Lopes (2011), é um instrumento sujeito a ser administrado a uma população ampla do universo, razões pelas quais seguimos esta nossa opção.

#### **4.5.2 Construção do questionário**

A construção de um questionário pressupõe um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, de preferência interativos que vão desde a formulação das questões até à sua aplicação (Pardal & Lopes, 2011).

Antes de nos referirmos a esses procedimentos metodológicos e técnicos, julgamos relevante mencionar que, para a elaboração dos questionários dirigidos aos supervisores, orientadores e estagiários e que foram precedidos de várias versões, houve um trabalho prévio de preparação que consistiu na: **a)** revisão bibliográfica; **b)** definição dos objetivos; **c)** identificação das questões a colocar correlacionadas com o quadro teórico de referência; **d)** entrevista exploratória ao coordenador da prática pedagógica da Uni-CV; **e)** consulta de documentos oficiais (regulamentos de estágio do ISE e da Uni-CV, *Lei de Bases do Sistema Educativo* cabo-verdiano, Boletins oficiais) e, ainda, consulta de documentos técnicos relativos à prática pedagógica (relatórios do estágio dos anos letivos em estudo); **f)** análise de um questionário administrado, num estudo realizado nos Açores (Cardoso, 1999), ainda que inteiramente direcionado à articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores das escolas e as dos orientadores da instituição do ensino superior.

Deste trabalho prévio resultaram subsídios que permitiram proceder à elaboração de duas matrizes conceituais que estruturaram e organizaram os questionários, sendo um destinado aos supervisores institucional e cooperante (cf. Anexo D

Anexo D. 1) e outro aos estagiários (cf. Anexo D. 2). Uma das primeiras preocupações na elaboração dos questionários foi, sem dúvida, a sua adequação, o mais possível, às características da cultura institucional da população-alvo, particularmente em termos de linguagem. É de lembrar que apesar de os questionários serem extremamente semelhantes, apresentam diferenças que se pretendem adequar às especificidades de cada grupo inquirido.

Convém realçar a importância que foi dada aos cuidados em relação ao tipo, número, abrangência, qualidade e organização das perguntas. Sendo os questionários de autorrespostas, optámos por perguntas abertas e fechadas, com predominância para estas últimas, de modo a evitar ambiguidades, facilitando o tratamento dos dados recolhidos e tornando mais objetivo o estudo. Procurámos ainda dar a devida atenção à clareza e precisão das instruções sobre a forma de responder às perguntas, para que fossem compreendidas por toda a população-alvo e, assim, evitar dúvidas tanto ao nível da forma quanto ao nível do conteúdo.

Tendo em conta os objetivos dos questionários, procurámos ter áreas diferentes, consistindo em quatro blocos temáticos, designadamente: **a)** dados pessoais e profissionais dos inquiridos; **b)** organização e funcionamento do estágio pedagógico; **c)** representações sobre o estágio pedagógico; e **d)** perspetivas futuras.

Para além destes blocos, incluímos ainda uma parte introdutória, onde contextualizamos a investigação, explicitando a sua finalidade e fazendo apelo à disponibilidade e colaboração dos inquiridos para preenchimento dos questionários, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas.

Esta organização foi pensada de forma a permitir atingir os objetivos propostos nas matrizes (cf. Anexos D.1 e D.2). Nesta ótica, com o Bloco I dos questionários, recolhemos informações que permitiram caracterizar o perfil pessoal e profissional dos sujeitos que participaram no estudo.

Embora algumas das questões que fazem parte do Bloco II sejam distintas e adaptadas à população-alvo (supervisores e estagiários) têm subjacente objetivos comuns: caracterizar a organização e o funcionamento do estágio pedagógico na Uni-CV.



No Bloco III, também adequada à especificidade dos destinatários, é possível identificar e caracterizar as representações e perspectivas de supervisão dos sujeitos envolvidos no processo.

E, por último, o Bloco IV permite identificar as perspectivas futuras em relação à supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

De seguida apresentaremos o processo de validação dos questionários.

#### **4.5.3 Validação dos questionários**

Após a elaboração dos questionários, encetamos diligências conducentes à sua validação, com a finalidade de conferir maior clareza às questões a colocar no instrumento definitivo, adequando-as o mais possível aos objetivos do estudo e à realidade do estágio pedagógico do contexto cabo-verdiano, bem como garantir maior fiabilidade possível dos dados a recolher.

Assim, através do correio eletrónico, solicitámos, a colaboração de seis peritos independentes, todos eles docentes da Uni-CV, reconhecidos a nível do sistema educativo e da formação de professores em Cabo Verde, particularmente no domínio da supervisão, a saber:

- o então coordenador da prática pedagógica, professor do curso de educação física e ex-supervisor institucional;
- uma professora da área de ciências sociais e coordenadora da prática pedagógica do ISE;
- uma professora mestre em supervisão, supervisora institucional, coordenadora do curso de Inglês e presidente do ISE;
- um professor da área de ciências sociais, chefe do departamento de ciências da educação e membro do conselho científico do ex-ISE e também ex-delegado do Ministério da Educação do concelho da Praia;

- um professor da área de ciências sociais e jurídicas, ex-inspetor-geral da Educação, secretário-geral do Ministério da Educação, administrador geral da UNI-CV e autor da maior parte da legislação atual atinente à educação em Cabo Verde;
- um professor da Uni-CV designadamente a nível de pós-graduação, membro do conselho científico do ISE e ex-Pró-Reitor da Uni-CV.

A partir do momento em que foram recebidas as reações dos peritos, também por correio eletrónico, manifestando a sua total disponibilidade para colaboração no estudo, foi-lhes enviado um pedido formal de colaboração (cf. Anexo C. 4), uma grelha de comentários e sugestões (cf. Anexo D. ), bem como os respetivos questionários a supervisores institucionais, cooperantes e a estagiários, tendo todos apresentado sugestões de alteração, com a vista à melhoria destes instrumentos.

Para além destes procedimentos de aperfeiçoamento dos questionários, procedemos também à distribuição de cinco questionários a estagiários que não faziam parte dos participantes do estudo.

Recolhidas e tabeladas todas as sugestões (cf. Anexo D. ), redefinimos os itens que suscitaram dúvidas designadamente, nos questionários dos supervisores e dos orientadores – as questões nº 3, 4, 6, 8, 13, 15, 16 e 23 – e no dos estagiários – as questões nº 4, 9, 17, 18, 19, 30.

Assim, este processo de validação possibilitou-nos a obtenção de uma última versão de cada um dos questionários com perguntas mais precisas e concisas e, como tal, passíveis de serem administrados, com mais sucesso, do ponto de vista do alcance dos objetivos propostos para o estudo.

#### **4.5.4 Administração dos questionários**

Concluído o processo de validação dos questionários, estes foram enviados, em finais de maio de 2010 (em formato PDF), a um grupo de trabalho criado e preparado para administração e recolha dos questionários em Cabo Verde, composto por três elementos, destacando-se um colaborador que, desde 2009, vinha apoiando a realização deste estudo.

Para efeito de administração dos questionários, foram tidas em consideração algumas recomendações consideradas pertinentes: em relação ao próprio questionário, tivemos especial cuidado com o tipo de papel, a qualidade da impressão e a sua reprodução; e quer na distribuição quer na recolha, procurámos que estas fossem feitas diretamente em mão, tentando assim reduzir eventuais riscos de extravios.

No ato de entrega dos questionários, negociámos com cada um dos participantes um prazo para o seu preenchimento e devolução. Também aos inquiridos foram solicitados para participarem numa entrevista, caso fosse necessário, tal como referimos anteriormente.

Efetivamente, a administração dos questionários teve início em junho de 2010 e a sua recolha foi concluída em agosto do mesmo ano. Grande parte dos questionários recolhidos chegou à investigadora, nos finais de julho, tendo a parte restante somado um total de quatro, em meados de agosto 2010.

Durante a administração dos questionários surgiram alguns constrangimentos os quais foram devidamente acautelados e ultrapassados. Desde logo, a natureza arquipelágica de Cabo Verde e a forte mobilidade da população entre as ilhas geraram algumas dificuldades na localização de alguns dos destinatários dos questionários.

Ainda, verificámos que muitos dos potenciais participantes neste estudo trabalhavam nos serviços centrais do Ministério da Educação ou noutros serviços que não tinham nenhuma ligação direta com o sistema de ensino. Além do mais, constatámos que, entre os estagiários, alguns já trabalhavam em outras instituições, exercendo funções que nada tinham a ver com o ensino, designadamente, funções a nível da Polícia de Ordem Pública (polícias), serviços aeronáuticos (assistentes de bordo) e camarários (técnicos).

Estas situações embora tenham contribuído para o alargamento do prazo inicialmente estabelecido, não se constituíram como obstáculos capazes de impedir o desenvolvimento do trabalho. Contudo, o fenómeno da emigração revelou-se um fator limitativo relativamente ao número de participantes inicialmente previsto, se bem que não tenha sido suficientemente significativo a ponto de comprometer a realização dos objetivos inicialmente definidos.

A **Tabela 3**, que a seguir apresentamos, permite extrair informações sobre o número de questionários que foram distribuídos e os que foram recolhidos:

**Tabela 3 - Número de questionários distribuídos e recolhidos**

<b>Participantes do estudo</b>	<b>Números Distribuídos</b>	<b>Números Recolhidos</b>
Supervisores institucional	12	10
Supervisores cooperantes	21	19
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>29</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>88%</b>
Estagiários do curso:		
Filosofia 2007/2008	19	10
Geografia2007/2008	10	09
História –2009/2009	21	15
Geografia2009/2010	37	31
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>65</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>85%</b>

Podemos constatar na tabela, que não foi possível recolher o mesmo número de questionários distribuídos. Assim, dos 12 questionários distribuídos aos supervisores institucionais, somente 10 foram recolhidos. No que concerne aos supervisores cooperantes, foram distribuídos 21 questionários. Desses 21, apenas 19 foram recolhidos. No que diz respeito aos estagiários, optámos por considerar apenas aqueles que exerciam a sua atividade letiva na ilha de Santiago, porquanto esta ilha alberga a grande maioria do universo desses estagiários em Cabo Verde. Foram assim distribuídos 87 inquéritos, tendo sido recolhidos 65. É de salientar, ainda, que dois dos estagiários inquiridos recusaram-se a preencher os questionários.

Por último, após recebidos todos os questionários e, ainda antes de serem analisados, tivemos o cuidado de os codificar para facilitar a nossa revisitação dos mesmos, sempre que fosse necessário.

#### 4.5.5 Entrevistas

Relativamente ao recurso à entrevista, importa dizer, antes de tudo, que esta se revela, como é sabido, uma importante técnica de obtenção de informações. Contrariamente ao questionário, a entrevista consiste numa “*comunicação verbal que se estabelece entre duas pessoas, isto é, um entrevistador e um respondente*” (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 375). Afirmamos que a entrevista pode ser realizada de duas formas: dirigida e não dirigida (ou não estruturada), podendo-se falar numa terceira, a semiestruturada, que combina aspetos das duas primeiras, sendo por isso, a mais utilizada.

Na primeira forma de entrevista, a dirigida, o respondente controla o conteúdo, enquanto nas duas últimas é o entrevistador quem detém o controlo do conteúdo, ou seja, conforme as reações do entrevistado, o entrevistador vai facilitando a expressão como forma não só de evitar o afastamento dos objetivos da investigação, mas também de permitir o acesso a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Bell, 2008; Fortin *et al.*, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Reportamos a nossa opção pelo recurso à entrevista semiestruturada não apenas por ser a mais utilizada em investigação social, mas também porque nos parece a que melhor serve os nossos objetivos, razão pela qual elaborámos dois guiões (cf. Anexo B. e Anexo C. 1) que foram construídos de forma a poderem funcionar como fio condutor e não como elementos condicionadores da liberdade do entrevistado, prerrogativa que, segundo Estrela (1994), não é, ainda assim, “*incompatível com a necessidade de precisar quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações*” (p. 342).

Assim, tal com já referimos, durante o processo de investigação foram realizadas duas entrevistas. Uma primeira exploratória dirigida ao então coordenador de estágio pedagógico e uma segunda dirigida a alguns dos supervisores (institucional e cooperante). Esta teve como função principal complementar as pistas de trabalho sugeridas pelas pesquisas efetuadas.

Com efeito, ao longo da análise dos questionários, diversas foram as respostas que, por algum motivo, suscitaram algum esclarecimento e originaram outras. Contudo, por

razões óbvias, na impossibilidade de entrevistar todos os inquiridos, optámos por um processo de seleção que obedeceu, fundamentalmente, a três critérios:

- o primeiro critério decorre do facto de nem todos os participantes do estudo se terem identificado, pelo que, de entre os que responderam ao questionário, foram seleccionados aqueles que se dispuseram a continuar a colaborar na investigação, caso fosse necessário, o que perfaz um número de oito supervisores e de seis orientadores;
- o segundo critério esteve relacionado com o interesse daqueles que se encontravam a realizar o estágio pedagógico na altura da realização da entrevista, tendo sido escolhidos de entre os que manifestaram interesse em continuar a colaborar na investigação.
- o terceiro e último critério abrange os supervisores institucionais e cooperantes que, então, trabalhavam sob vigência do regulamento de estágio Pedagógico do ex-ISE e do da Uni-CV que estava a ser implementado pela primeira vez.

Por coincidência entrevistou-se o mesmo número de professores, na razão de 60% dos supervisores institucionais, o que corresponde a três inquiridos, e 50% dos supervisores cooperantes o que corresponde ao mesmo número.

#### **4.5.6 A estrutura das entrevistas**

Tal como já enunciámos, para a realização das entrevistas, foram elaborados dois guiões, divididos em diversos blocos, de modo a permitir uma organização lógica do discurso dos sujeitos entrevistados. Para obtenção de dados pessoais e profissionais dos entrevistados (coordenador geral, supervisores e orientadores) foram-lhes solicitados que preenchessem um questionário (cf. Anexos B.2 e C.2)

A primeira entrevista dirigida ao coordenador do estágio pedagógico foi dividida em três blocos:

- **Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação** – tinha em vista informar o entrevistado sobre o tema de investigação a desenvolver; consciencializá-lo da importância do seu contributo para o estudo; assegurar a confidencialidade; permitir que o entrevistado colocasse questões de modo a diminuir alguns constrangimentos; registar a data e a hora do início da entrevista;
- **Bloco B - Dados profissionais** – visava essencialmente traçar o perfil profissional do entrevistado;
- **Bloco C - Representações de supervisão na prática pedagógica** – através desse bloco pretendíamos, por um lado, identificar e caraterizar as representações do conceito de supervisão do entrevistado, e, por outro, também identificar a importância atribuída, pelo entrevistado, à supervisão no estágio pedagógico;
- **Bloco D - Fim da entrevista** – este destinava-se a agradecer ao entrevistado, pela sua disponibilidade em colaborar na realização do trabalho.

A segunda entrevista, desta feita dirigida aos supervisores (institucionais e cooperantes), foi dividida em seis blocos que a seguir apresentamos:

- **Bloco A - Legitimação e motivação para a entrevista** – tinha em vista informar o entrevistado que se tratava de uma entrevista de aprofundamento para o desenvolvimento do estudo em curso; consciencializá-lo acerca da importância do seu contributo para o estudo; dar-lhe a possibilidade de colocar questões de modo a evitar eventuais constrangimentos; garantir a confidencialidade das informações obtidas; solicitar autorização para gravar a entrevista e validação dos questionários; registar a data e a hora do início da entrevista;
- **Bloco B - Formação para o exercício das funções de supervisor(institucional/cooperante)** – através deste bloco procurávamos identificar a formação em supervisão; caraterizar a importância atribuída a uma formação em supervisão; compreender as representações sobre o tipo de formação necessário para o exercício da supervisão, assim como a utilidade de uma formação na área nesta área;
- **Bloco C - Representações de supervisão na prática pedagógica** – este bloco tinha como principais objetivos: caraterizar as representações que o entrevistado possuía sobre a supervisão; identificar a importância que o entrevistado atribuía à supervisão na

formação dos futuros professores; e, por último, caraterizar as representações do entrevistado sobre as suas práticas supervisivas na formação dos futuros professores;

- **Bloco D** – *Potencialidades e constrangimentos da Prática Pedagógica na Uni-CV* – neste penúltimo bloco foram levantadas algumas questões relacionadas com as potencialidades e constrangimentos de natureza organizacional e de funcionamento do estágio na Uni-CV, no sentido de fazer o levantamento de alguma informação pertinente que pudesse justificar certos aspetos inerentes às atitudes dos supervisores e orientadores perante as suas práticas;
- **Bloco E** - *Fim da entrevista* – este último destinava-se a agradecer ao entrevistado, pela sua disponibilidade em colaborar na realização do trabalho.

#### **4.5.7 Realização das entrevistas**

Os entrevistados foram contactados pessoalmente, antes da realização das entrevistas, com o intuito de lhes serem dadas algumas orientações sobre o tema e o objetivo da entrevista. Nesta mesma sequência, e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, foi traçado um calendário para a consecução das entrevistas.

A primeira entrevista foi realizada em agosto de 2009 e a segunda durante os meses de junho, julho e setembro de 2011. A hora e o local para a sua consecução foram previamente acordadas com os participantes. As entrevistas, na totalidade, duraram em média entre 45 a 55 minutos e foram alvo de um registo magnético (com autorização expressa dos participantes).

Realçamos a disponibilidade e o empenho dos entrevistados, circunstâncias que, a nosso ver, facilitaram bastante o trabalho desenvolvido.

#### **4.5.8 Transcrição das entrevistas**

Após o término das entrevistas de aprofundamento, procedemos à sua transcrição em suporte escrito, tendo esta resultado em seis protocolos de entrevistas (cf. Anexo C. 3).



Para a transcrição, adotámos a ortografia convencional do novo acordo ortográfico, embora ainda por vigorar no espaço linguístico em Cabo Verde. Adaptadas foram também as variantes lexicais que marcam a diferença entre o crioulo cabo-verdiano e a língua portuguesa.

As contrações ou truncagens, mesmo as mais frequentes foram também transcritas com a grafia convencional: "tou" - "estou"; "né" - "não é", devidamente reconstituídas e justificadas.

De igual modo, evitámos, sempre que possível, o uso de sinais de pontuação no sentido de precavermos interpretações arbitrárias e ambiguidades. No entanto, em situações em que facilitavam a compreensão do texto, foram usados os sinais de pontuação, tendo alguns deles sido utilizados também nos seguintes casos:

- a vírgula – em sequências de discursos reformulados, quer houvesse ou não pausas entre as sequências discursivas e no enquadramento de expressões fáticas ou marcas de hesitação;
- as reticências – assinalando uma pausa no discurso quando não há reformulação da estrutura;
- a aspas simples – assinalando palavras inexistentes em português ou produzidas noutra língua;
- as aspas duplas – assinalando citações, fragmentos discursivos de autoria de outrem;
- para as palavras truncadas que não foram totalmente pronunciadas ou que não são totalmente compreensíveis e/ou audíveis, adotámos o símbolo (...);
- quando se procedeu à reconstituição de segmentos discursivos cuja compreensão não oferecia dúvidas, optámos pela sua transcrição entre parêntesis retos;
- para os comentários do transcritor, adotámos o símbolo ((minúscula));
- para expressões de entoação enfática utilizamos letra maiúscula; foram ainda gravados em iniciais maiúsculas os nomes próprios ou siglas;

Andrade e Araújo e Sá (1995).

## 4.6 Tempos e espaços de análise de dados

No término deste capítulo uma palavra merece ser dita sobre os procedimentos do tratamento dos dados, que obedeceram a uma determinada sequência. Sabendo que não existe uma verdade única nem uma forma única de explorar e analisar os dados (Amado, 2009), procuramos explicitar as razões que se levaram a optar pela análise de conteúdo e de discurso e por processos de categorização.

### 4.6.1 Análise de conteúdo e análise de discurso

Antes de mais, importa reforçar que a natureza do nosso estudo nos conduziu a uma metodologia de análise essencialmente qualitativa que implicou o uso de técnicas como a análise de conteúdo e a análise de discurso (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Chizzotti, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Tal como refere Amado (2009) o método de análise de conteúdo tem evoluído, partindo de uma perspetiva mais descritiva para obter um sentido mais interpretativa e inferencial, pelo que vimos neste tipo de análise a possibilidade de através dos discursos gerados pelos participantes no estudo (supervisores institucionais, cooperantes e estagiários) “*assumir o papel de actor e ver o mundo do lugar dele[s], como propõe a investigação de cariz interaccionista e fenomenológico*” (p. 238). Neste sentido, numa atitude hermenêutica, assumimos esta metodologia de análise neste estudo, entendendo-a como técnica para analisar a comunicação de forma objetiva e sistemática (Chizzoti, 2005; Coutinho, 2013; Pardal & Lopes, 2011). No mais, sendo o objetivo desta análise de conteúdo, mais do que confirmar e ilustrar teorias, desenvolve-las (pelo menos em alguns aspetos) a partir dos dados, parece-nos que a mesma em muito se aproxima dos objetivos e dos procedimentos exigidos pelo *grounded theorizing* (Amado, 2009, p. 238).

Nesta investigação, procurámos essencialmente evidenciar a voz dos participantes no estudo, centrando-nos na compreensão do seu pensamento através dos seus discursos. Como anteriormente explicitámos, iniciámos o processo de recolha de dados em dois momentos essenciais nos quais os participantes no estudo foram levados a exprimir a sua opinião, as suas crenças e os seus conhecimentos sobre supervisão e práticas supervisivas na formação inicial de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Desta forma, privilegiámos o discurso dos participantes enquanto manifestação dos seus pensamentos, acreditando que de *“forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos correspondem às nossas representações”* (Vala, 1993, p. 366). Assim, pareceu-nos que estudar os discursos dos elementos que participaram no nosso estudo equivale, ainda que não de forma linear e unívoca, a conhecer as suas linhas de orientação e de ação. A este respeito, reconhecemos ter sido por nós privilegiado o discurso dos participantes no estudo enquanto manifestação dos seus pensamentos, acreditando que *“é esta materialização do pensamento no discurso que, embora o assumamos enquanto representação, nos permite aceder aos significados que os sujeitos atribuem (ou dizem atribuir) às suas vivências”* (Gonçalves, 2011, p. 209).

Por sua vez, Geraldi (1991), salienta que *“a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”* (pp. 4-5), uma vez que esses sujeitos se constituem como tal na interação com os outros e, por isso mesmo, dentro de um contexto sócio histórico que não pode ser ignorado. Também, Chizzotti (2006) afirma que *“o discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a acção primordial pela qual constitui a realidade”* (pp. 120-121).

No caso concreto do presente estudo, pensamos que é também na construção do seu próprio discurso que os supervisores (institucionais e cooperantes) são capazes de ir (re)construindo a sua identidade profissional, as suas representações acerca da supervisão na formação de futuros professores (Simões, 1995). Julgamos, pois, que a construção desse conhecimento passa, antes de tudo, pela aquisição e reconstrução de um discurso profissional através do qual o formador da prática pedagógica de futuros professores dá expressão e reconstrói o seu imaginário profissional. Isto é, à produção do discurso dos supervisores subjaz uma reflexão, sobre supervisão e suas práticas supervisivas e, consequentemente, sobre a instituição de formação e a educação em geral. De tudo que foi dito, procurámos nos dados recolhidos momentos significativos do discurso dos participantes relacionados sobretudo com as suas representações e com o conhecimento que pensam ter adquirido acerca da supervisão na formação de futuros professores do Ensino Secundário. Dito de outra forma, foi nossa intenção partir do discurso dos participantes do estudo para obtermos indicadores que nos permitissem compreender que

conhecimentos constroem e possuem os participantes acerca das suas práticas supervisivas e identificar as necessidades de formação dos mesmos.

Uma vez que, a análise de conteúdo é “*uma técnica que procura arrumar “num conjunto de categorias de significação ‘o conteúdo manifesto’ “dos mais diversos tipos de comunicações, sendo da responsabilidade do investigador a criação de um sistema de codificação que permita a organização dos dados recolhidos no sentido de identificar nos mesmos regularidades e padrões”*” (Amado, 2000, p. 54), o nosso olhar sobre os dados obedeceu a várias fases, que passamos a apresentar:

- realização de uma primeira leitura, que como Bardin (2008) afirma, é uma “*leitura flutuante, leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses numa espécie de brain-storming individual*”;
- realização de uma leitura mais cuidada, que permitiu identificar extratos de informação e organizar ideias;
- elaboração das categorias de análise (criação de um código), através de um processo inferencial, tendo como critério de categorização um referencial semântico, o tema;
- integração de cada resposta numa ou várias categorias; e
- tratamento dos dados e interpretação inferencial do texto como um todo.

Também, a análise de discurso ocupou igualmente um lugar de destaque neste processo, dado ultrapassar os aspetos meramente formais da linguística para privilegiar a função e o processo em que o discurso é produzido, considerando a linguagem como uma prática social (Chizzotti, 2006). Desta forma, durante todas as fases enumeradas anteriormente, tivemos em mente o discurso como construção social, sendo a análise do mesmo também ela uma construção social (Bauer, 2000). Nesta lógica, a nossa análise emergiu de um processo evolutivo que nos permitiu construir, aprofundar e apurar a cada passo as nossas descobertas e o nosso conhecimento dos dados obtidos.

Tendo em conta a natureza dos objetivos deste estudo que nos conduziu a uma metodologia de análise “mista”, no qual nos impôs a necessidade de interligar análises quantitativas e qualitativas, para a análise dos dados e em função da natureza dos mesmos, utilizámos o *software* de análise de conteúdo WebQDA (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011) para os dados recolhidos a partir das entrevistas e dos questionários, no caso de

questões abertas; e o programa de estatística SPSS 19, para o tratamento dos dados recolhidos a partir das questões de resposta fechada e de escolha múltipla dos questionários (Pereira, 2004, Sampieri *et al.*, (2006). Estas análises descritivas e inferenciais respeitaram a natureza dos dados, recorrendo-se, para isso, a estatísticas paramétricas e não paramétricas.

Importa ainda referir que, embora esta metodologia de análise não esteja isenta de subjetividade, é nosso objetivo evitar que essa subjetividade constitua um impedimento ao rigor investigativo. A análise de conteúdo e o processo de categorização desenvolvidos pretendiam não se pautar por intuições aleatórias e fáceis, mas, sim, partir de uma observação e de uma análise rigorosas (Bardin, 2008).

Não se pretendendo, neste estudo, definir as categorias para análise a partir de objetivos predefinidos e de hipóteses para confirmar ou infirmar, estes foram sugeridos pelo contexto e pelo texto. A categorização do texto é considerada uma tarefa de tematização e de complexificação, respeitando a globalidade do sentido do texto (Bardin, 2008). Trata-se de detetar a complexidade da realidade a fim de se constituir um quadro interpretativo enraizado nos dados. Assim, a categorização foi elaborada com base numa análise compreensiva de caráter holístico, estratégia encontrada para se analisar e compreender cada registo em si e relacionar cada um deles com o todo, no sentido de se poder aprofundar o conhecimento a vários níveis sobre a realidade institucional em estudo.

De acordo com o que se disse, procurámos analisar e compreender cada registo em si e relacionar cada um deles com o todo, no sentido de se poder aprofundar o conhecimento a vários níveis sobre a realidade institucional em estudo. Neste sentido, e porque acreditamos que a significância e a fiabilidade dos dados são maiores quando são utilizadas várias técnicas de recolha de dados, procurámos convergir os resultados provenientes de diferentes fontes de evidências, analisando-os segundo diferentes perspetivas e em diferentes momentos de forma a procedermos à sua triangulação.

Desta forma, com a triangulação dos dados, pretendemos que a análise fosse válida e credível, isto é, fiel aos conteúdos a analisar e capaz de nos permitir um conhecimento mais completo da realidade em estudo. Assim, preocupamo-nos essencialmente com a credibilidade descritiva (procurando não distorcer os dados), interpretativa (procurando interpretar o mais fielmente possível os documentos em análise) e teórica (procurando que

a teoria a construir fosse coerente). Para tal, tivemos ainda o cuidado de solicitar aos participantes a leitura das transcrições das entrevistas bem como da nossa análise de dados, dando-lhes a possibilidade de comentarem as nossas interpretações.

## **Síntese**

Acreditando que os supervisores da prática pedagógica dos futuros professores assumem um papel de especial relevância em todo o processo da formação inicial, esta investigação pretende, sobretudo, dar contributos no que diz respeito ao estudo de formação dos supervisores, tendo em vista a melhoria da qualidade da sua atuação e da educação em geral. Reporta à realidade da Universidade de Cabo Verde, em virtude de a mesma se constituir, atualmente, como instituição nacional pública responsável pela formação inicial da maioria de professores do Ensino Secundário no arquipélago e, nesta qualidade, herdeira de toda a história e das responsabilidades de formação de professores anteriormente incumbidas a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário e do Instituto Superior de Educação, sendo desta forma responsável, por uma parte considerável da qualidade profissional desses professores e do ensino ministrado aos jovens do arquipélago. Deste facto, o estudo pretende identificar possibilidades de a Universidade de Cabo Verde poder melhorar a formação de professores e, indiretamente, o ensino ministrado aos jovens do arquipélago cabo-verdiano.

Desta forma, esta investigação procura traçar um percurso investigativo que permite construir conhecimento sobre a realidade das práticas supervisivas dos supervisores (institucionais e cooperantes), nomeadamente, o perfil que esses formadores possuem, as suas representações acerca da prática supervisiva que levam a cabo e que constroem no exercício da função, e, finalmente, sobre as potencialidades e possíveis constrangimentos de funcionamento e de organização do estágio pedagógico na formação dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano. Deste facto, apresentar propostas formativas para a formação de supervisores da prática pedagógica de futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano.

Assim, considerando a problemática a tratar e os objetivos formulados para este estudo, pareceu pertinente optarmos por um estudo exploratório em que articulamos procedimentos de metodologia qualitativa e quantitativa. Tendo em conta que pretendemos valorizar o estudo das perceções pessoais, a descrição e a ilação (inferência), recorreremos essencialmente à análise qualitativa que implicou o uso de técnicas como a análise de

conteúdo e a análise de discurso (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Chizzotti, 2006; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Iniciámos o processo de recolha de dados em dois momentos essenciais nos quais os participantes no estudo foram levados a exprimir a sua opinião, as suas crenças e os seus conhecimentos sobre supervisão e práticas supervisivas na formação inicial de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Os dados a analisar foram recolhidos mediante a aplicação de três questionários dirigidos aos supervisores institucionais, cooperantes e formandos do Ensino Secundário cabo-verdiano. Além disso, nos casos em que tal pareceu oportuno, recorreremos, ainda, a uma entrevista semiestruturada, no intuito de aclarar, completar ou aprofundar os dados obtidos através dos questionários.

Os dados recolhidos, que correspondiam às respostas dadas pelos inquiridos ao questionário e à entrevista, foram, por um lado, objeto de uma análise de conteúdo para a qual recorreremos ao software WebQDA e, por outro, ao software SPSS 19 para análise dos dados estatísticos. Procedemos também ao cruzamento da análise dos dados provenientes destas duas fontes, de modo a termos uma visão mais completa das representações de supervisão do nosso público-alvo.

No capítulo que se segue, procedemos a análise propriamente dita dos dados, acreditando que as categorias construídas nos permitem estabelecer uma ligação coerente entre teoria e dados recolhidos no sentido de se poder construir conhecimento sobre as representações dos supervisores sobre supervisão da formação e sobre a necessidade de formação dos mesmos, tendo em vista a melhoria da qualidade de formação de professores do Ensino Secundário na Uni-CV e da educação em geral.





## **Capítulo V - Olhar(es) sobre discussão dos resultados**

## Introdução

Tratando-se do momento em que o nosso olhar recai sobre a análise dos dados obtidos, a designação dos supervisores (institucional e cooperante) passará a ser, tal como é reconhecida no contexto da Uni-CV, supervisor e orientador. Assim, neste capítulo, propomos focalizar o olhar sobre as respostas dadas aos questionários dirigidos aos supervisores, orientadores e estagiários, bem como as obtidas através das entrevistas. Importa, no entanto, realçar que só fazemos recurso aos dados dos estagiários quando tal se revelar pertinente. Convém lembrar que, aquando da realização do estudo, os supervisores e os orientadores atuavam com núcleos/grupo de estágios pertencentes ao ex-ISE e à Uni-CV, razões pelas quais atuavam sob o regime regulamentar destas duas instituições. Ou seja, na 1ª fase da recolha dos dados para realização do estudo, referente aos anos letivos 2007 a 2010, deparámos com a utilização do último regulamento de estágio, o do ex-ISE, e, na 2ª e última fase de recolha dos dados, altura da realização das entrevistas, ano letivo 2010/2011, deparámos com a implementação do 1.º regulamento de estágio da Uni-CV e ainda o único em uso.

Importa salientarmos que a numeração dos questionários é variável, na medida em que é sequencial à Parte I (de *Dados pessoais e profissionais*), que já apresenta questões diferentes (em número e algumas em conteúdo). E sempre que necessário, optamos por fazer a análise cruzada dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de recolha de dados. Esta opção possibilita-nos a organização de um conjunto de conclusões diversas, aumentando as possibilidades de significação dos resultados obtidos. Pretendemos, assim, como dissemos no capítulo II deste trabalho, construir conhecimento acerca das representações dos participantes em estudo sobre as práticas supervisivas e a supervisão que levam a cabo na formação inicial de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, tendo em vista a melhoria da qualidade de formação e da educação em geral.

Neste sentido, começamos por desenhar o perfil de cada um dos grupos (supervisores orientadores e estagiários) participantes neste estudo, para, num segundo momento, analisarmos o discurso global de todos os participantes em estudo numa perspetiva de grupo, em que, por um lado, procuramos, essencialmente, perceber as potencialidades e constrangimentos de organização e funcionamento da prática pedagógica

dos futuros professores no Ensino Secundário em Cabo Verde, salientando sobretudo o que se manteve, acrescentou e/ou modificou com o regulamento de estágio da Uni-CV. Por outro lado, procuramos essencialmente perceber as necessidades de formação dos supervisores da Uni-CV.

Após análise dos dados que apresentamos, pensamos ser fundamental elaborar uma síntese de cada uma das subsecções apresentadas, procurando discutir de forma mais crítica e refletida os resultados a que este estudo conduziu.

É de salientar que, para facilitar a análise das opiniões, as matrizes foram codificadas. A codificação foi feita de acordo com a primeira letra do grupo a que pertence cada inquirido associado ao número com o qual codificámos cada questionário, referenciado no Capítulo IV. Também, aos entrevistados atribuímos a letra B e um número que varia de um a seis, correspondente ao número de entrevistas efetuadas. A escolha das codificações foi aleatória.

Os indicadores anteriormente mencionados, foram organizados e sistematizados conforme as tabelas a seguir apresentados, tendo em vista facilitar a leitura, a análise e interpretação dos dados recolhidos.

## **5.1 Participantes no estudo: caracterização**

Tal como já referimos, em termos globais, este estudo contou com a participação de dez supervisores, dezanove orientadores e sessenta e seis estagiários. No período em que realizámos o estudo empírico, mais de metade dos estudantes inquiridos (37) encontrava-se a realizar o estágio (ano letivo 2009/2010) e os demais exerciam a função docente (por pertencerem aos estágios dos anos letivos 2007 a 2009). Atendendo a esse número reduzido de professores supervisores e orientadores, embora suficiente para as necessidades de então, foi preciso ter especial cuidado no tratamento dos dados por forma a salvaguardar o princípio do anonimato garantido aos inquiridos, aquando do preenchimento dos questionários. Por este motivo, nesta secção, procederemos à caracterização pessoal e profissional dos participantes do estudo, procurando não identificar os cursos supervisionados. Para tal, utilizamos de forma aleatória, os códigos S1, S2 e S3

para designar o grupo de supervisores e O1, O2 e O3 para o grupo de orientadores pertencentes aos cursos de História, Filosofia e Geografia do ex-ISE/Uni-CV. Assim, procedemos, de seguida, à caracterização do perfil pessoal e profissional do grupo dos supervisores, orientadores e estagiários participantes do estudo, recorrendo aos dados dos questionários e das entrevistas quando necessário. Esta caracterização visa conhecer o perfil dos formadores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário no contexto cabo-verdiano de modo a identificarmos as necessidades de formação dos mesmos.

### 5.1.1 Supervisores

A primeira parte dos questionários visava a obtenção de informações relacionadas com os dados pessoais e profissionais dos inquiridos com vista a uma mais fácil caracterização da população-alvo. Assim, os dados da **Tabela 4**, que de seguida apresentamos, pretendem permitir a caracterização do perfil pessoal dos supervisores que participaram do estudo.

**Tabela 4 - Características pessoais dos supervisores**

<b>Variável</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Género:</b>		
Masculino	4	40.0
Feminino	6	<b>60.0</b>
<b>Grupo etário:</b>		
[29-33]	4	40.0
[34-38]	1	10.0
[39-43]	2	20.0
[44-48]	1	20.0
≤ 50	1	10.0

Observando esses dados, constatamos que, dos supervisores que participaram do estudo, a maioria, concretamente seis (60.0%), é de género feminino. Ainda, fazendo uma leitura dos mesmos dados, percebemos que os inquiridos apresentam idades compreendidas entre 29 e 50 anos, sendo que a idade média é de 37.5 anos. De notar, ainda, que do total dos inquiridos, quatro (40.0%) possuem idades entre os 29 e os 33 anos e que quer a faixa etária dos 39-43 anos, quer a dos 44-48 anos englobam 20.0% cada.

De modo a completarmos a caracterização dos supervisores inquiridos, passamos de seguida a apresentar o perfil profissional dos mesmos. Assim, iniciamos essa caracterização com a apresentação dos dados da **Tabela 5**, que estão relacionadas com a formação graduada dos supervisores.

**Tabela 5 - Graduação dos supervisores**

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Licenciatura em ensino:</b>		
S1	3.0	30.0
S2	3.0	30.0
S3	4.0	<b>40.0</b>
<b>Anos de Conclusão:</b>		
[1991- 1995]	2	20.0
[1999 – 2000]	2	20.0
[2001 – 2005]	6	<b>60.0</b>
<b>Instituição de Formação superior (IES):</b>		
Cabo-verdiana	3	30.0
Estrangeira	7	<b>70.0</b>

A partir da análise destes dados, verificamos que todos são licenciados na área de ensino, licenciaturas concluídas entre 1991 a 2005, sendo que a larga maioria (70.0%) as realizou em Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras, sobretudo no Brasil e em Portugal.

Também aos supervisores foi pedido que indicassem se possuíam ou não formação pós-graduada e/ou se a estavam a realizar, sendo que os dados da **Tabela 6** apresentam os resultados encontrados.

**Tabela 6 - Situação da formação pós-graduada dos supervisores**

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Doutoramento</b>	-	-
<b>Mestrado em:</b>		
Geografia/Ordenamento do Território	1	10.0
Psicologia Evolutiva	1	10.0
Filosofia Ética e Política	1	10.0
História Contemporânea	1	10.0
Geografia – Desenv. Regional e Local	1	10.0
Dinâmicas sociais e Riscos Sociais	1	10.0
Geografia – Gestão Ambiental	1	10.0
<b>Ano de conclusão:</b>		
[2003-2005]	3	30.0
[2007- 2009]	4	<b>40.0</b>
<b>Instituição de Formação:</b>		
IES Cabo-verdiana	-	-
IES estrangeira	7	<b>70.0</b>

<b>Pós-graduação em curso:</b>		
Doutoramento	1	10.0
Mestrado	2	20.0
<b>Área de doutoramento em curso:</b>		
Psicologia Evolutiva	1	10.0

Ao analisarmos os dados da **Tabela 6**, percebemos que nenhum desses professores supervisores participantes do estudo possui o grau de doutor, embora a larga maioria (70.0%), tenha o grau de mestre, nomeadamente, nas áreas de Ordenamento do Território; Psicologia Evolutiva; Filosofia Ética e Política; História Contemporânea; Desenvolvimento Regional e Local; Dinâmicas Sociais e Riscos Naturais e Gestão Ambiental, cursos concluídos entre 2003 a 2009 em IES estrangeiras.

Ainda no **Tabela 6**, verificamos que, dos supervisores que ainda não possuem diplomas de pós-graduação, pelo menos dois (20.0%), se encontram a fazer o mestrado nas áreas de *Ciências Sociais e Ordenamento e Desenho do Território* e um (10.0%) está a frequentar o curso de doutoramento na área de *Psicologia Evolutiva*. Torna-se, assim, possível inferir que as áreas de formação pós-graduada que os professores supervisores dizem possuir ou estarem a frequentar não se enquadram nos domínios de ensino e/ou educação.

Relativamente ao percurso profissional desses supervisores, pela **Tabela 7**, verificamos que os mesmos apresentam experiência de lecionação nos diversos níveis de ensino existentes em Cabo Verde.

**Tabela 7 - Percurso profissional dos supervisores**

Variável	Menos de 1 ano		De 1 a 3 anos		De 4 a 6 anos		De 7 a 18 anos		19 ou mais anos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ex-Ensino Básico Complementar		-	1	10.0	-			-	-	
Ensino Básico Integrado	1	10.0		-	1	10.0		-	-	
Ex-Ciclo Preparatório			3	30.0		-		-	-	
Ensino Secundário	2	20.0	3	30.0	-		3	30.0	1	10.0
Ensino Superior	3	30.0	2	20.0	-		3	30.0	1	10.0

Efetivamente, da leitura da **Tabela 7**, observamos que, a nível do Ensino Secundário, três (30.0%), possuem 1 a 3 anos de experiência de lecionação e outros três (30.0%), 7 a 18 anos. A nível do Ensino Superior, também três (30.0%) têm experiência inferior a 1 ano e igual percentagem (30.0%) entre 7 a 18 anos. Realçamos, ainda, que também três (30,0%) apresentam 1 a 3 anos de experiência de lecionação no Ex-Ciclo Preparatório. Constatamos igualmente que, do total dos supervisores nesta categoria, apenas um (10.0%) não exerceu atividade docente a nível do Ensino Superior. Este último deve-se à possibilidade do regulamento vigente, na altura da aplicação dos questionários, favorecer o recrutamento de supervisores fora da instituição formadora.

Os dados da **Tabela 8** indicam o enquadramento institucional dos supervisores, bem como a situação dos seus vínculos em relação à instituição formadora.

**Tabela 8 - Situação profissional dos supervisores**

Variável	n	%
<b>Enquadramento Institucional:</b>		
Docente na Uni-CV	8	80.0
Docente em outra instituição de ensino superior	1	10.0
Docente no Ensino Secundário	1	10.0
<b>Vínculo Institucional na Uni-CV:</b>		
Professor do quadro da Uni-CV	3	30.0
Professor contratado a tempo inteiro	2	20.0
Professor em regime de destacamento	3	30.0
Professor contratado a tempo parcial	2	20.0

Analisando os dados da **Tabela 8**, podemos constatar que uma maioria expressiva (80.0%) dos supervisores é docente a tempo inteiro na Uni-CV, um (10.0%) em regime de tempo parcial, significando isso que, do ponto de vista profissional, os inquiridos têm vínculo numa outra IES, e um outro (10.0%) com vínculo profissional no Ensino Secundário, situação que vai ao encontro do estabelecido no regulamento então em vigor.

Ainda, no mesmo quadro, importa-nos dizer que os dados mostram que apenas três (30.0%) pertencem ao quadro da Uni-CV; igual percentagem (30.0%) exerce em regime de destacamento; dois (20.0%) em regime de contrato a tempo inteiro. Os restantes dois (20.0%) prestam serviço na Uni-CV em regime de tempo parcial.



A fim de complementarmos a caracterização desses profissionais, analisamos a experiência acumulada no exercício da atividade de supervisão da prática pedagógica de futuros professores, conforme se observa na **Tabela 9**, que se segue.

**Tabela 9 - Experiências profissionais acumuladas pelos supervisores**

Variável	n	%
<b>Experiência como Supervisor:</b>		
Menos de 1 ano	1	10.0
1 Ano	5	50.0
3 Anos	1	10.0
5 Anos	2	20.0
N/R	1	10.0
<b>Curso que supervisionou:</b>		
S1	3	30.0
S2	3	30.0
S3	4	40.0
<b>Formação para exercer a função:</b>		
Sim	1	10.0
Não	9	90.0
<b>Outras funções antes de exercer o cargo</b>		
Sim	10	10.0
Não	-	-
<b>Indique quais foram:</b>		
Orientador	5	50.0
Coordenador Pedagógico	2	20.0
Coordenador de Projeto	2	20.0
Subdiretor Pedagógico	2	20.0
Formadora (Educação Ambiental)	2	20.0
<b>Indique outros elementos:</b>		
Formador	1	10.0
Línguas estrangeiras	1	10.0
Cursos (Técnicas e Métodos quantitativos)	1	10.0
N/R	8	80.0

A leitura dos dados da **Tabela 9** permite-nos perceber que, do total dos inquiridos, pelo menos metade (50.0%) afirmou ter um ano de experiência. Dois (20.0%) disseram ter cinco anos de experiência, um (10.0%), menos de um ano, enquanto um outro (10.0%) não respondeu à questão. Comparando estes resultados com os da **Tabela 8**, podemos inferir que não existe um corpo de supervisores estável na Uni-CV, visto que, por um lado, a maioria não tem nenhum tipo de vínculo com a instituição formadora, por outro, serem profissionais que possuem pouca experiência no exercício da supervisão de estágio.

Ainda na **Tabela 9**, verificamos que, relativamente ao curso que os inquiridos supervisionaram e em consonância com os resultados anteriormente referidos no **Tabela 8**, esses professores supervisionaram estudantes em áreas coincidentes com a formação inicial que indicam possuir.

Quando questionados se tinham ou não recebido formação e/ou preparação específica para o exercício da função de supervisão, percebemos que a larga maioria (90.0%) dos supervisores respondeu não ter tido qualquer tipo de preparação e/ou formação para o efeito. O único supervisor que respondeu possuir tal formação, apontou como justificativo o próprio estágio pedagógico efetuado numa IES estrangeira, aquando da licenciatura, como formação competente para o exercício da função.

É de salientar que todos os supervisores afirmam ter exercido outras funções antes de desempenhar a de supervisor. Entre essas funções destacam-se a de orientação de estágio (50.0%), a de subdireção pedagógica, a de coordenação pedagógica (20.0%), a de coordenação de projetos (20%) e a de formador.

Tendo sido pedido para indicarem outros elementos que considerassem relevantes para a caracterização do seu perfil académico, a larga maioria (80.0%) não respondeu e dois (20.0%) indicaram cursos de Formação de Formadores, Línguas Estrangeiras e de Métodos e Técnicas Quantitativos.

Pelos resultados concernentes ao perfil profissional dos supervisores inquiridos, vimos que a nível de graduação todos possuem licenciatura em áreas de ensino correspondentes aos cursos em que supervisionaram o estágio pedagógico. No que concerne às áreas escolhidas para formação pós-graduada, podemos inferir que, apesar de uma maioria expressiva de supervisores ter concluído o mestrado e outros se encontrarem em fase de conclusão do mesmo, trata-se de áreas de formação que não se enquadram nos domínios do ensino e/ou da educação. Assim sendo, podemos afirmar que as formações pós-graduas desses professores formadores da prática profissional dos futuros professores não contribuíram para adequar os respetivos perfis de competência às funções de supervisor. Com efeito, no contexto dos desafios da sociedade atual e tal como afirmam Sanches e Sá-Chaves (2011) os supervisores devem possuir competências que lhes permitem “*estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e*

*comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser”* (p. 76). Ou seja, a sociedade atual impõe que no processo de formação o *“desempenho da função de supervisão, pela sua natureza, pressupõe requisitos e formação especializada”* (Alarcão, 1999, p. 264).

Contudo, relativamente ao percurso profissional destes inquiridos foi possível verificar que, antes de desempenharem as funções de supervisor, a larga maioria já possuía experiência de lecionação a nível do Ensino Secundário. Esta situação pode revelar a importância para as atividades de supervisão de estágio pedagógico, o facto de serem professores conhecedores do contexto de realização do estágio. Também verificamos que a maioria dos supervisores não tem nenhum tipo de vínculo com instituição formadora, o que poderá gerar constrangimentos a nível organizacional e de funcionamento do estágio pedagógico, visto que, ao não estarem vinculados à instituição formadora, se torna mais dificultada a criação de um corpo estável de supervisores. Um outro constrangimento a realçar tem a ver com a não preparação e/ou com a falta de formação específica dos supervisores para exercício dessas funções, uma vez que, dificilmente, estarão em condições de corresponder às exigências da atividade supervisiva, de resto prevista nas normas regulamentares de formação de professores para o Ensino Secundário em Cabo Verde. Nesta senda, alguns autores como Alarcão e Tavares (2007); Moreira (2006); Oliveira (1996); Sá-Chaves (2013) Vieira (1993) afirmam que, perante as perspetivas de formação da sociedade atual, a formação específica dos supervisores se torna imprescindível para o exercício da função de modo a intervirem com responsabilidade no processo e a garantir de forma sustentável o desenvolvimento dos atores e dos sistemas na prática pedagógica dos futuros professores.

De seguida, procederemos à caracterização do perfil dos orientadores participantes do estudo.

### **5.1.2 Orientadores**

No que concerne às características do perfil dos professores que foram selecionados para exercerem as funções de orientador de estágio e que também participaram do estudo, a

**Tabela 10** seguinte apresenta os dados referentes às características pessoais dos mesmos.

**Tabela 10 - Características pessoais dos orientadores**

<b>Variável</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Género:</b>		
Masculino	7	36.8
Feminino	12	63.2
<b>Grupo etário:</b>		
[30-36]	7	36.8
[37-43]	8	42.1
[44-50]	3	15.8
[51-57]	1	5.3

Ao fazermos uma leitura da tabela, observamos que os dados nos informam que, dos 19 professores orientadores que participaram deste estudo, a maioria (63.2%) é de género feminino, apresentando idades compreendidas entre os 30 e os 57 anos, sendo que a idade média é de 40 anos. Igualmente, constatamos, no mesmo quadro, que oito (42.1%) possuam idades compreendidas entre 37 e 43 anos, seguido de sete (36.8%) cuja idade se situa entre os 30 e os 36 anos. Podemos perceber que, tal como os supervisores, entre os orientadores, também, sobressai o género feminino, sendo que se trata de profissionais predominantemente adultos.

No intuito de realizarmos a caracterização profissional dos orientadores que participaram nesse estudo, a **Tabela 11**, que se segue, apresenta dados referentes ao percurso académico e à situação profissional dos mesmos. Vejamos os resultados.

**Tabela 11 - Percurso académico e situação profissional dos orientadores**

<b>Variáveis</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Licenciatura em ensino:</b>		
O1	6	31,6
O2	4	21.1
O3	8	42.1
Outra (Ciência da Educação)	1	5.3
<b>Anos de Conclusão:</b>		
[1995-1997]	1	5.3
[1998-2000]	2	10.5
[1999-2000]	11	57.9
[2004-2006]	4	21.1

<b>N/R</b>	1	5.3
<b>Instituição de Formação:</b>		
IES cabo-verdiana	16	89.5
IES estrangeira	2	10.5
<b>N/R</b>	1	5.3
<b>Mestrado em curso:</b>		
Estudos Africanos	1	5.3
<b>Situação Profissional:</b>		
Quadro do Ensino Secundário	19	100
Professor Contratado	-	-

No que diz respeito à graduação, observamos através dos dados da **Vejamos os** resultados.

**Tabela 11** que com exceção de um, todos os orientadores inquiridos possuem grau de licenciatura na área em que exercem a docência. Essas licenciaturas foram realizadas, na sua maioria em instituições cabo-verdianas (89.5%), e concluídas entre 1995 a 2006, sendo que mais de metade (57.9%), entre 1999 e 2000, e quatro (21.1%), entre 2004 e 2006, dois (10.5%), entre 1998 e 2000 e um (5.3%) entre 1995 e 1997. Um inquirido não respondeu à questão.

Relativamente à pós-graduação, os dados da **Vejamos os** resultados.

**Tabela 11** mostram que, do total dos inquiridos, apenas um (5.3%) se encontra a frequentar um curso de mestrado, neste caso na área de Estudos Africanos. Ainda, no mesmo quadro, observamos que, no que concerne à situação profissional, todos os orientadores eram professores do Ensino Secundário de nomeação definitiva.

No que concerne à preparação e/ou formação para o exercício das funções de orientador, os dados da **Tabela 12**, que se segue, apresentam os resultados das respostas dos inquiridos.

**Tabela 12 - Formação para exercício da função de supervisor**

<b>Variável</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Formação para exercer da função:</b>		
Sim	2	10.5
Não	17	89.5

Através desses dados, observamos que, quando questionados se receberam formação e ou apoios para exercer a função de orientador, uma maioria expressiva, concretamente 17 (89.5%), respondeu que não e apenas dois (10.5%) responderam afirmativamente, referenciando a sua formação em ensino.

Quanto ao percurso profissional dos orientadores, a tabela a seguir apresenta os resultados da análise dos dados recolhidos.

**Tabela 13 - Percurso profissional dos orientadores**

Variável	Menos de 1 ano		De 1 a 3 anos		De 4 a 6 anos		De 7 a 18 anos		19 ou mais anos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ex-Ensino Básico Complementar					1	5.3			1	5.3
Ensino Básico Integrado			1	5.3	3	15.8			2	10.5
Ex-Ciclo Preparatório			1	5.3					2	10.5
Ensino Secundário					2	10.5	15	78.9	2	10.5
Ensino Superior	1	5.3								

A partir da análise dos dados da **Tabela 13**, percebemos que a larga maioria (78.9%) dos orientadores contava com 7 a 18 anos de prática a nível de Ensino Secundário, enquanto que apenas três (15.8%) possuíam entre 4 e 6 anos de lecionação ao nível Ensino Básico Integrado.

Estes resultados permitem-nos inferir que, tal como um dos critérios de seleção exigidos pelo ISE e/ou pela Uni-CV para o exercício das funções de orientador, os professores que exerceram a função já tinham ultrapassado os três anos de experiência de lecionação a nível do Ensino Secundário.

Os dados referentes à experiência profissional acumulada pelos inquiridos encontram-se registados na tabela seguinte.

**Tabela 14 - Experiência profissional acumulada pelos orientadores.**

<b>Variável</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Experiência como orientador:</b>		
Menos de 1 ano	-	-
1 Ano	<b>10</b>	<b>52.6</b>
2 Anos	7	<b>36.8</b>
3 Anos	1	5.3
5 Anos	1	5.3
<b>Foi orientador do curso:</b>		
O1	6	31.6
O2	6	31.6
O3	7	36.8
<b>Outras funções antes da de orientador</b>		
Sim	<b>16</b>	<b>84.2</b>
Não	3	15.8
<b>Indique quais foram:</b>		
Secretário/a do conselho Diretivo	<b>3</b>	<b>15.8</b>
Coordenador Pedagógico	<b>10</b>	<b>52.6</b>
Gestor de Pólo Educativo	2	10.5
Subdiretor Pedagógico	<b>4</b>	<b>21.1</b>
Subdiretor p/a Assuntos Sociais e Comunitário	2	10.5
Outra (s)	1	5.3
<b>Elementos relevantes ao perfil profissional:</b>		
<b>Cursos diversos de curta duração:</b>		
TIC	<b>3</b>	<b>15.8</b>
Etiqueta e Protocolo	1	5.3
Estatística da Educação	1	5.3
Línguas Estrangeiras	<b>2</b>	<b>10.5</b>
Oceanografia	1	5.3
Outras	<b>6</b>	<b>31.6</b>
<b>N/R</b>	<b>9</b>	<b>47.4</b>

Fazendo uma leitura dos dados da **Tabela 14**, referentes à experiência como orientador, constatamos que, do total dos inquiridos, metade (52.6%) possuía apenas 1 ano de experiência acumulada no exercício dessa função, sete (36.8%), 2 anos, enquanto que dos dois restantes, um (5.3%), apresentava 3 anos e outro (5.3%) 5 anos.

Quanto aos cursos em que os inquiridos orientaram o estágio pedagógico, ao compararmos os resultados da tabela acima referida com os já referenciados na **Vejamos os resultados**.

**Tabela 11**, referentes à licenciatura de cada orientador, podemos apurar que um desses profissionais orientou o estágio numa área disciplinar que não correspondia à área da sua graduação.

Outro ponto a destacar é relativo a outras funções que os professores orientadores exerceram antes de desempenharem a função de orientação da prática pedagógica. E dos

dados apresentados no mesmo quadro verificamos que a larga maioria (84%<sup>2</sup>) desempenhou outras funções antes da de orientador.

Quisemos saber quais eram essas funções e os dados da tabela acima demonstram que 10 (52.6%) dos orientadores indicaram que já tinham sido coordenadores pedagógicos de disciplinas das suas respectivas áreas de formação, quatro (21.1%) subdiretores pedagógicos, três (15.8%) secretários do conselho diretivo, dois (10.5%) subdiretores para assuntos sociais e comunitários. São ainda indicadas em outras, por um (5.3%) o cargo de subdiretor administrativo e por outro o de vogal do conselho de disciplina.

Tendo sido pedido para indicarem outros elementos que considerassem relevantes para a caracterização do seu perfil profissional, no mesmo quadro, verificamos que nove (47.4%) não responderam à questão. Os que responderam apontaram a participação em cursos diversos de curta duração, pelo que nos cabe referir que três (15.8%) participaram em cursos na área de informática (TIC) e dois (10.5%) em cursos de línguas estrangeiras. Para além do que atrás foi mencionado, seis (31.6%) dos inquiridos participaram ainda em seminários a nível nacional e referiram a sua experiência nos vários níveis de ensino, bem como a lecionação da disciplina de Formação Pessoal e Social, como importantes para exercerem o cargo de orientador.

Analisando os resultados concernentes ao perfil profissional dos orientadores inquiridos, vimos que todos possuem o grau de licenciatura, tal como é exigido numa das condições do critério de seleção dos mesmos. Importa referir que a licenciatura de um desses orientadores não corresponde à área de ensino, nem à disciplina na qual orientava o estágio, situação que pode condicionar o perfil ideal de saída do futuro professor. Vimos, ainda, que, a semelhança dos supervisores, os orientadores não possuíam qualquer tipo de formação e/ou preparação específica para o exercício da função, mas são todos possuidores dos três anos de experiência exigidos num dos critérios de recrutamento dos mesmos. Ainda, tal como os supervisores, os orientadores demonstram possuir pouca experiência no exercício das suas funções, o que remete também para a inexistência de um corpo estável de orientadores. Contudo, torna-se possível verificar que antes dos orientadores exercerem a função já tinham exercido vários cargos ligados à direção das escolas onde trabalhavam.

De seguida, procederemos à caracterização do perfil dos estagiários que participaram do estudo.



### 5.1.3 Estagiários

No que diz respeito ao perfil dos estagiários, a **Tabela 15**, que se segue, apresenta dados referentes à sua caracterização pessoal.

**Tabela 15 - Características pessoais dos estagiários**

Variável	n	%
<b>Género:</b>		
Masculino	23	34.8
Feminino	<b>43</b>	<b>65.2</b>
<b>Grupo etário:</b>		
[21-26]	<b>32</b>	<b>48.5</b>
[27-32]	<b>16</b>	<b>24.2</b>
[33-38]	10	15.2
[39-44]	8	12.1

Dos 66 estagiários que participaram neste estudo, observamos, na **Tabela 15**, que 43 (65.2%) são de género feminino e 23 (34,8%) de género masculino. As suas idades variam entre 21 e 44 anos, sendo a idade média de 26 anos. Analisando, ainda, os dados do quadro verificamos que 32 (48.5 %) têm idades compreendidas entre os 21 e os 26 anos e 16 (24.2%) entre os 27 e os 32.

Podemos verificar que também entre os estagiários sobressai o género feminino o que reforça a tendência da feminização da profissão docente em Cabo Verde e trata-se de um grupo predominantemente jovem.

A **Tabela 16** apresenta o registo do número de estagiários participantes no estudo por ano letivo, em função das áreas de conhecimento dos respetivos cursos.

**Tabela 16 - Cursos frequentados pelos estagiários**

Variável	n	%
<b>Cursos frequentado:</b>		
Geografia -2007/2008	9	13.6
História - 2008/2009	<b>15</b>	<b>22.7</b>
Filosofia - 2008/2009	8	12.1
Geografia - 2009/2001	<b>34</b>	<b>51.5</b>

De acordo com a **Tabela 16**, dos estagiários inquiridos, metade (51.5%), frequentou o curso de Geografia no ano letivo 2009/2010 e nove (13.6%) no ano letivo 2007/2008; 15 (22.7%) frequentaram o curso de História no ano letivo 2008/2009; e oito (12.1%) o curso de Filosofia no ano letivo de 2008/2009. Analisando os dados do mesmo quadro verificamos que os que realizaram o estágio pedagógico no ano letivo 2007/2008 terminaram a sua formação no ISE, enquanto que os restantes, dos anos letivo 2008/2009 e 2009/2010, fizeram-no já no contexto da Uni-CV, mas ainda com base no regulamento de estágio da anterior instituição.

A **Tabela 17** contém informações dos estagiários relativamente à experiência de lecionação antes de frequentarem a formação, tempo de serviço docente para aqueles que já tinham ou vinham exercendo essa profissão.

**Tabela 17 - Experiência profissional dos estagiários**

<b>Variável</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Experiência de lecionação:</b>		
Sim	21	31.8
Não	<b>45</b>	<b>68.2</b>
<b>Anos de lecionação:</b>		
1-4	<b>6</b>	<b>4.6</b>
5-8	4	3.1
9-12	4	3.1
13-16	<b>5</b>	<b>3.8</b>
17-20	2	1.5
<b>N/R</b>	4	3.1

A análise dos dados do quadro revela que, durante o estágio, havia duas categorias de estagiários, uma que não tinha experiência de lecionação correspondente à maioria (68.2%) e outra que já possuía experiência docente (31.8%). Em relação a estes últimos, a experiência de lecionação varia de 1 a 20 anos, sendo que seis (4.6%) apresentam experiência de 1 a 4 anos, cinco (3.8%) apresentam 13 a 16 anos, quatro (3.1%) com 9 a 12 anos e outros quatro (3.1%) com 5 a 8 anos.

### **Síntese interpretativa dos resultados**

Pretendendo conhecer o perfil pessoal dos participantes do estudo vimos que, no que concerne às questões de género, os resultados da análise demonstram a preponderância

do sexo feminino. Desta forma, parece evidente que, no contexto cabo-verdiano, também, prevalece a tendência da feminização da profissão docente evidenciado por vários estudos (Montero, 2005; Pacheco & Flores, 1999; Touraine, 2005) que vêm revelando que a profissão docente apresenta uma forte representatividade feminina. Para além disso, os resultados permitem-nos inferir que os supervisores e os orientadores constituem um grupo profissional predominantemente adulto, apresentando uma idade média de 37.5 a 40 anos.

No que concerne ao perfil profissional, os resultados da análise indicam-nos que todos os supervisores possuem grau de licenciatura no ramo de ensino, sendo que as áreas de formação correspondem às dos cursos frequentados pelos estagiários. De modo semelhante, todos os orientadores possuem o grau de licenciatura, tanto mais que este perfil é uma das exigências que constam dos critérios de seleção dos mesmos. Importa, no entanto, referir que entre todos os orientadores, apenas um não é graduado no ramo de ensino e nem tão pouco a sua área de formação abrange a disciplina, na qual, orientava o estágio. Tal situação deve-se ao facto de, conforme os critérios de seleção, se dar preferência aos docentes com maior nível de graduação, podendo-se, assim, deixar de fora profissionais com larga experiência na área de docência e de supervisão. Deste facto, podemos inferir que o perfil ideal de saída que se propugna para o futuro professor poderá, pelo menos em parte, ficar condicionado. Isso na medida em que, sem formação e/ou preparação específica para exercer o cargo e sem experiência no exercício da supervisão, dificilmente o professor/formador estará em condições de transformar a prática pedagógica num espaço-tempo decisivo de aprendizagem mais significativo e duradouro e de desenvolvimento de competências inerentes a um desempenho docente adequado aos desafios com que a escola e os seus atores se confrontam hoje.

Um outro facto digno de realce é que quase totalidade dos supervisores participantes do estudo possui um diploma de pós-graduação, a maioria dos quais a nível de mestrado. Porém, nenhuma das áreas de especialização pós-graduada contemplava o percurso educação e/ou ensino, pelo que essas especializações poderão não constituir mais-valia para o processo superviso. A tudo isto, devemos, ainda, acrescentar o facto de nenhum desses formadores ter tido qualquer tipo de preparação e/ou formação específica para o exercício da função, o que não permite estar em condições de corresponder às exigências da atividade supervisiva, de resto previstas nas normas regulamentares de formação de professores para o Ensino Secundário em Cabo Verde.

Relativamente ao percurso profissional, tanto os supervisores como os orientadores revelaram ser profissionais conhecedores da realidade educativa do contexto onde atuaram, porquanto, praticamente a totalidade dos inquiridos possui experiência de lecionação nos diversos níveis de ensino existentes no contexto cabo-verdiano, em particular, a nível do Ensino Secundário. Além disso, desempenharam também outras funções antes das de supervisão, designadamente as inerentes a cargos diretivos, a diversos níveis, nas respetivas escolas. Embora esses profissionais possuam experiência a nível de docência, os resultados da análise demonstraram que possuem pouca experiência no que diz respeito ao exercício da função de supervisão. Na origem desse facto podem estar vários fatores de entre os quais se destacam desde de logo a mobilidade interna e a emigração. Referindo-se concretamente aos supervisores podemos acrescentar outros fatores, designadamente, vínculo contratual precário com a instituição formadora, podendo gerar uma certa instabilidade no seu corpo docente e, por conseguinte, na constituição de um corpo estável e permanente de supervisores. No período a que se reporta o estudo esta instabilidade poderá ter sido acentuada devido a mudança de regulamento de estágio, da qual resulta a exigência, segundo a qual, os supervisores devem pertencer à instituição formadora. Importa, no entanto, reconhecermos que esta medida visa, precisamente, assegurar a estabilidade a médio e a longo prazo, se bem que, no início da sua implementação, tenha constituído fator de alguma instabilidade. Reportando-nos agora aos professores orientadores, para além dos fatores de mobilidade interna e da emigração, podemos acrescentar como fatores de instabilidade supramencionada o próprio processo de recrutamento, cujos critérios, priorizam, entre outros aspetos, maior nível de graduação como de resto foi referido anteriormente. Desta forma parece evidente que na seleção desses formadores os critérios administrativos se sobrepõem a quaisquer outros, uma realidade que em termos comparativos é confirmado pelos resultados de um estudo publicado por Estrela *et al.*, (2002) que procurou sintetizar a investigação realizada em Portugal sobre formação inicial de professores entre 1990 e 2000.

No que concerne aos estagiários que participaram no estudo, distinguimos dois grupos, nomeadamente um constituído por aqueles que já possuíam experiência de lecionação e outro que representava a maioria que ainda não tinham tido contacto com essa realidade.

## **5.2 Opiniões dos participantes do estudo nos questionários e nas entrevistas**

Para melhor compreensão da realidade da supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, propomos apresentar, de seguida, os resultados da análise do discurso dos inquiridos acerca das práticas supervisivas que levam a cabo e que constroem e da necessidade de formação dos mesmos. Trata-se de procurar conhecer e compreender as representações de supervisão que possuem, por um lado e, por outro, de identificar as potencialidades e possíveis constrangimentos que afetam a organização e o funcionamento da prática pedagógica dos futuros professores.

Assim, nesta secção, tal como já foi referido, incidiremos sobre o discurso dos participantes do estudo. Propomos analisar e discutir as respostas dadas às Partes II, III e IV dos questionários e também os dados recolhidos através das entrevistas de aprofundamento.

É de relembrar que, apesar dos questionários apresentarem alguma diferença, por questão de adaptabilidade às especificidades de cada um, são extremamente semelhantes. Daí que, por razões de ordem metodológica, consideramos oportuno apresentar e analisar os dados em simultâneo. Até porque este procedimento facilita o cruzamento dos resultados, sempre que é necessário fazê-lo.

Assim sendo, através das questões incluídas nas Partes II e III dos questionários, pretendemos aferir as representações dos inquiridos relativamente às potencialidades e constrangimentos de organização e o funcionamento das atividades do estágio pedagógico, percebendo se existe ou não uma componente de cariz supervisivo neste processo, por outro, relativamente à caracterização da supervisão que dizem realizar. Na Parte IV dos questionários, pretendemos também aceder às opiniões dos inquiridos acerca das suas perspetivas futuras para o bom funcionamento do ano de estágio no Ensino Secundário em Cabo Verde.

Para facilitar a análise dos discursos, as matrizes<sup>7</sup> foram codificadas. A codificação foi feita de acordo com a primeira letra do grupo a que pertence cada inquirido associado ao número codificado para cada questionário (cf. no capítulo IV). Convém lembrar que a cada entrevista atribuímos a letra B e um número que varia de um a seis, correspondente ao número de entrevistas efetuadas. A escolha das codificações atribuídas foi aleatória e o número atribuído a cada entrevista foi em função da ordem cronológica de realização de cada uma.

Assim, enunciaremos, de seguida, a descrição e interpretação dos dados das Partes II, III e IV dos questionários e dos dados da análise das entrevistas.

### **5.2.1 Organização das atividades de estágio na instituição de Ensino Superior**

As formas de organização e funcionamento do estágio pedagógico tanto no ex-ISE como na Uni-CV, estão estabelecidas em normativos específicos - Regulamentos de Estágio Pedagógico e o Decreto-Lei n.º 6/96 de 26 de fevereiro. Nesta seção propomo-nos fazer uma análise dos dados recolhidos a propósito da organização do estágio, procurando identificar eventuais desajustamentos entre o que está normativamente estabelecido e o que ocorre, efetivamente, em termos de implementação.

No que concerne à organização das atividades de estágio para formação dos futuros professores do Ensino Secundário na IES de um modo geral, pela análise das entrevistas, podemos evidenciar pelo que afirma o entrevistado (B.6), em geral, a organização das atividades do estágio na IES *“baseia-se na existência de uma (...) comissão de estágio que tem uma abrangência (...) geral para as áreas de ciências sociais e humanas (...) e essa comissão de estágio trabalha diretamente com as coordenações dos cursos, que tem um ponto focal que lida diretamente com as questões de supervisão pedagógica, (...) que por sua vez articula-se com os diferentes supervisores. Estes estão (...) integrados nos núcleos inseridos nos centros de estágios (...), onde estão também os orientadores (...) com os quais os supervisores se relacionam no dia-a-dia, no que toca à planificação das atividades, no seguimento dos alunos (...), na assistência às aulas, na*

---

<sup>7</sup> O termo “matriz” no software de análise de conteúdo webQDA, utilizado neste estudo, corresponde a designação unidade de registo.

*avaliação de todo o trabalho desenvolvido e até à elaboração de um relatório final”* (cf. Anexo **B.** ). O entrevistado deixa-nos perceber que a organização do processo de supervisão da prática pedagógica realiza-se num modelo clássico, baseado num triângulo composto pelo professor supervisor, pelo professor orientador da escola centro de estágio e pelos respetivos estagiários. Informação concordante com o que está estabelecido regulamentarmente.

Desta forma, os dados da **Tabela 18**, que a seguir apresentamos, traduzem a distribuição dos estagiários por núcleo e o número de núcleos por supervisor.

**Tabela 18 - Número de estagiários por núcleo e número de núcleo por supervisor**

Variáveis	Supervisor		Orientador	
	n	%	n	%
<b>Nº de estagiário por núcleo:</b>				
Núcleo de 4	1	10.0	5	26.3
Núcleo de 5	8	<b>80.0</b>	11	<b>57,9</b>
Núcleo de 6	-	-	3	15.8
Núcleo de 7	1	10.0	-	-
<b>Nº de núcleo por supervisor:</b>				
Núcleo de 2	8	80%	-	-
Núcleo de 3	2	20%	-	-

A partir da leitura dos dados da **Tabela 18**, percebemos que a constituição de cada núcleo de estágio varia entre 4 e 7 estagiários. Dos supervisores oito (80%) responderam que os núcleos eram constituídos por cinco estagiários, enquanto que 11 (57.9%) dos orientadores inquiridos responderam que os núcleos eram constituídos pelo mesmo número de estagiários. No que concerne ao número de núcleos por supervisor, os dados do mesmo quadro demonstram que variam entre 2 a 3 núcleos por supervisor, sendo que à maioria expressiva (80%) dos inquiridos (oito) foram atribuídos dois núcleos.

Analisando esses resultados encontrados, verificamos que as atividades dos estágios na IES são organizadas por uma comissão de estágio que trabalha diretamente com a coordenação de cada curso onde são constituídos os vários núcleos de estágio, cada um integrando um supervisor, um orientador e estagiários que, em número, variam entre 4 e 7.

Apesar de referenciarmos que, no regulamento então em vigor (cf. Capítulo I), consta que o número de estagiários por núcleo não podia ultrapassar cinco, foi possível verificar através do Decreto-Lei nº 23/96, de 22 de julho que, excecionalmente, esse número pode ser elevado a oito. Podemos, assim, dizer que a constituição dos núcleos de estágio e a distribuição do número de estagiários por núcleo está conforme a legislação em vigor. Também, o número de núcleos por supervisor variou conforme o estabelecido no regulamento vigente, cada um com cerca de dois a três núcleos.

Buscando aprofundar nossa compreensão sobre a organização das atividades de formação dos estagiários, procurámos saber a opinião dos inquiridos acerca da seleção dos formadores da prática pedagógica dos futuros professores e verificámos que, na altura da realização das entrevistas, os professores que desempenharam a função de supervisor foram submetidos a um processo de recrutamento interno na Uni-CV como refere o entrevistado (B.3): *“Antes de ser professora aqui na Universidade de Cabo Verde (...) tinha feito um concurso (...) e tinha ganho (...) e então comecei a fazer a orientação e depois a supervisão”*, opiniões semelhante tem outros entrevistados como o (B.1) que diz *“fui recrutado no quadro da distribuição do serviço (...) no início do ano lectivo”* e também o (B.2) que expõe *“ah fui indicado pelo coordenador do curso para completar a minha carga horária”*. Tal como referimos, e ao contrário do regulamento do ISE em que os supervisores podiam ou não pertencer à instituição formadora, estes dados permitem confirmar que, com o regulamento de estágio da Uni-CV, os supervisores foram recrutados em função do estabelecido nesse regulamento, ou seja, são profissionais pertencentes à instituição formadora. Ao contrário dos supervisores, vimos pela análise das entrevistas que os orientadores foram recrutados através de um concurso público, tal como relata o entrevistado (B.4), *“submeti-me a um (...) concurso público, concurso público (...) e fui selecionado”*, ou como outros entrevistados também afirmam: *“foi através de um concurso público”* (B.5), *“ouvi dizer que estava a decorrer um concurso e eu queria (...) essa experiência então eu concorri”* (B.6).

Desafiados a opinarem sobre o que poderia ser feito para o bom funcionamento do estágio, os resultados da análise de conteúdo das respostas permitiu-nos criar a seguinte categoria **CA2 – Seleção dos formadores**, onde inserimos matrizes relacionadas com os critérios a ter em conta na seleção dos formadores do estágio pedagógico em Cabo Verde.



Assim, o inquirido (E. 33) refere que se deve “*selecionar professores supervisores que sejam formados na área (...) com alguma experiência*” e (E.53) diz que os mesmos devem possuir “*conhecimento dos conteúdos a lecionar pelos estagiários e da formação que [os mesmos] receberam*”. Também, o inquirido (O.9) é da opinião que se deve “*escolher os professores com mais experiências e com provas dadas na área do ensino como excelentes profissionais*” ou seja, tal como referencia (S.2) deve-se exigir “*boa formação científica e pedagógica do orientador e do supervisor de estágio*” para que segundo (E.47) possam ser, “*antes de mais (...) um amigo, aquele que ajuda e não um chefe, para poderem melhorar e compreender os estagiários*” Tudo no sentido de se criar tal como expõe (O.7). (...) “*um núcleo permanente de formadores com formação e reciclagem permanente*”.

Uma análise dos conteúdos dessas matrizes permite-nos apurar que, por não existirem professores formados para o exercício das funções de supervisão da prática pedagógica, torna-se fundamental que a seleção dos supervisores/orientadores seja feita de forma bastante criteriosa, baseada, sobretudo, na exigência de formadores com boa formação científica, pedagógica e experiência no que diz respeito ao exercício da função de supervisão, a fim de se constituir um núcleo permanente de formadores. Dessa análise, decorre ainda que os próprios inquiridos estão conscientes da necessidade de se formar os supervisores e orientadores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, para exercerem as suas funções de forma consciente, eficaz, responsável e justa. Essa formação deverá resultar na constituição de um corpo de formadores, cujo perfil de competência os transformarão em profissionais capazes de resolver problemas, tomar decisões, raciocinar de forma lógica, usar as informações de que dispõe de forma crítica e criativa, conhecer os seus recursos e potencialidades, mas também as suas limitações conducentes a práticas de qualidade e sucesso. Estas perspetivas do perfil do formador da prática profissional são exigências do contexto de formação atual de modo a que estes sejam capazes de conduzir a uma transformação profunda das crenças dos candidatos a professor, e que alguma literatura tem vindo a enfatizar (Arends, 1999; Flores, 2010; Formosinho & Niza, 2009a; Pacheco e Flores 1999; Pimenta, 2016; Sá-Chaves et al., 2002).

Ainda relacionado com a organização das atividades de funcionamento do estágio, procuramos saber a opinião dos supervisores e dos orientadores sobre a planificação da relação entre a IES e as escolas centros de estágio. Pela análise das entrevistas vimos que foram planificadas entre a IES e a escola centro de estágio cerca de duas a três reuniões, tal como afirma o entrevistado **(B.4)** “*neste momento (...) não me lembro de ter participado em mais do que duas reuniões até agora, entretanto há uma outra reunião (...) para sete de, de julho*”. Na mesma linha, um outro entrevistado **(B.5)** considera muito reduzido o número de reuniões ao manifestar que “*na verdade são poucas as reuniões realizadas durante o ano (...) porque: (...) pelo menos até este presente momento só fizemos dois encontros (...)*” entre a escola e a IES.

No que se refere aos objetivos dessas reuniões, elas destinavam-se à estruturação dos núcleos, planificação das tarefas e avaliação. A título de exemplo temos o entrevistado **(B.3)** quando afirmar que “*o primeiro era para anunciar (...) a divisão dos núcleos (...) as tarefas, os esclarecimentos sobre o novo regulamento depois aah nós fizemos um balanço das aulas que já tinham sido dadas isto na segunda reunião (...)*”. Nas palavras de outros entrevistados, como o **(B.1)** que expõe que; “*esses encontros têm como objetivo o planeamento da, da atividade que é o estágio (...)*” e o **(B.6)** afirma que “*a primeira era para se conhecer o núcleo de estágio de cada um e também para decidir o dia em que (...) se deveria começar, bem como ultrapassar as questões (...) burocráticas e distribuição das guias de apresentação aos estagiários (...) já a segunda era para nós os orientadores estabelecermos (...) um plano, aliás (...) para apresentarmos o nosso plano de estágio com número de aulas por estagiário (...) a terceira foi uma avaliação mais ou menos a meio do percurso sobre (...) a avaliação final e de todos os outros trimestres*”.

Em síntese, podemos inferir, pela análise desses resultados, que parece existir um relacionamento deficitário entre a IES e as escolas centros de estágio. Esta constatação pode ser justificada pelo facto de as reuniões entre as instituições serem bastante reduzidas, o que é, aliás, confirmada pelo entrevistado **(B.5)**, mencionado anteriormente. Ainda, podemos considerar que parece ter havido pouco diálogo entre as duas instituições durante o processo de estágio e uma ausência de medidas que tivessem por objetivo garantir uma formação colaborativa e articulada entre as escolas centros de estágio e a IES.

Também procuramos conhecer como se processava a articulação de informações entre os atores no processo de organização das atividades de funcionamento do estágio. Assim, dos supervisores quisemos saber se participaram ou não da organização do processo do estágio na IES e a **Tabela 19** mostra os resultados obtidos.

**Tabela 19 - Participação dos supervisores na organização de estágio**

Variáveis	Supervisores	
	n	%
Sim	6	60.0
Não	4	40.0

Tendo em atenção os dados da **Tabela 19**, verificamos que seis (60%) dos supervisores afirmaram ter participado no processo de organização do funcionamento do estágio com a comissão de estágio e os restantes quatro (40%) não tiveram conhecimento dessa planificação.

Através dos dados constantes na

**Tabela 20**, evidenciamos informações que nos permitem saber se os orientadores, também, estavam inteirados acerca da bagagem de conhecimentos científicos e pedagógicos dos estagiários antes de estes iniciarem o estágio.

**Tabela 20 - Conhecimento do tipo de formação que os estagiários receberam**

Variáveis	Orientadores	
	n	%
Sim	12	63.2
Não	7	36.8

A este propósito, os dados da **Tabela 20** permitem-nos afirmar que a maioria (63.2%) dos orientadores diz conhecer o perfil científico e pedagógico dos estagiários ao iniciarem o estágio. Ainda assim, sete (36.8%) desses orientadores afirmaram ter iniciado as funções de orientação do estágio sem conhecer o perfil de formação dos estagiários, o que, à partida, se configura como um défice de responsabilidade para o exercício das suas funções. Esta constatação leva-nos a inferir que a remuneração de que usufruem para o exercício da função parece ter tido um peso maior na decisão para desempenhar a função.

Relativamente aos orientadores que consideraram ter conhecimento prévio do perfil de formação dos seus estagiários, os dados da **Tabela 21**, que a seguir apresentamos, referem-se às vias pelas quais os mesmos tiveram conhecimento do perfil de formação dos estagiários.

**Tabela 21 - Vias pelas quais os orientadores conheceram a formação dos estagiários**

Variáveis	Orientadores	
	n	%
<b>Conhecimento através dos:</b>		
Coordenador do estágio	6	31.6
Coordenador do curso	2	10.5
Supervisores	9	47.4
Estagiários	10	52.6

Ao analisarmos os dados da **Tabela 21**, verificamos que os orientadores tomaram conhecimento da formação que os estagiários receberam por diversas vias, sendo que a maioria (52.6%) diz tê-lo adquirido pelos estagiários, enquanto nove (47.4%) adquiriram-no através dos supervisores; seis (31.6%) pelo coordenador do estágio; e dois (10.5%) pelo coordenador do curso. De uma certa forma, os resultados permitem-nos verificar que o início do processo de formação dos estagiários parece não ter contemplado, para todos os inquiridos, um espaço para discussão dos objetivos de formação dos estagiários. Os resultados permitem-nos ainda reforçar a ideia de que existe um défice de articulação entre a IES responsável pela formação de professores e as escolas centros de estágio, de modo a uniformizar todo o processo de formação dos estagiários. Esta ideia é confirmada a partir da análise das respostas dadas pelos inquiridos quando desafiados a emitirem a sua opinião sobre perspetivas futuras para o bom funcionamento do ano de estágio. Tanto mais que, da análise das suas respostas, foi possível criar a seguinte categoria **CA3 – Necessidade de articulação do processo de formação entre Uni-CV e centros de estágio**, sendo que as matrizes que se incluem nesta categoria têm em comum o facto de destacarem a importância da necessidade de existir uma articulação de entendimento de formação entre a IES e as escolas centros de estágio para que o processo de desenvolvimento das atividades do estágio ocorra com o menor número de constrangimentos possível. Como exemplo, apresentaremos de seguida algumas dessas matrizes:

- *“Articulação efetiva entre instituição de formação e centros de estágio” (S.2);*
- *“Colaboração da Direção da escola com os núcleos de estágios na escola” (S.10);*
- *“Começar com uma boa articulação entre a instituição de formação e as escolas onde se realiza o estágio” (O.13);*
- *“Mais intervenção da instituição de formação de professores nas atividades do estágio” (E.33);*
- *“Maior articulação entre a Uni-CV e as escolas onde se realiza o estágio” (E.23);*
- *“Coordenação entre as escolas e a universidade” (E.1);*
- *“Participarem em encontros para debaterem sobre a situação real” (E.66).*

Fazendo uma análise dos conteúdos dessas matrizes, inferimos que as perspectivas apontadas nesta categoria confirmam a ideia da existência de um déficit de articulação entre a instituição formadora e os centros de estágio o que, por um lado, pode dificultar a adequação das estratégias de formação e os conteúdos das disciplinas às necessidades do sistema e, por outro lado, pode constranger a incidência dos conhecimentos adquiridos durante a formação em contexto de sala de aula, ou seja, pode pôr em causa a possibilidade do futuro professor explorar e integrar o que aprendeu antes de iniciar o estágio.

De seguida apresentaremos o funcionamento das atividades de estágio durante o processo de formação de futuros professores nos centros de estágio.

### **5.2.2 Funcionamento das atividades de formação dos estagiários**

Relativamente aos procedimentos de funcionamento das atividades de formação dos estagiários, os dados da **Tabela 22**, que a seguir apresentamos, referem-se ao período do início e da duração do estágio pedagógico nas escolas centros de estágio.

**Tabela 22 - Período do início e duração de estágio**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
<b>Início do estágio</b>				
1º Trimestre	5	50.0	8	42,1
2º Trimestre	5	50.0	11	57.9
<b>Duração do estágio</b>				
3 Meses	-	-	1	5.3
6 Meses	7	70.0	10	52.6
7 Meses	1	10.0	-	-
8 Meses	2	20.0	1	5,3
9 Meses	-	-	7	36.8

Pela observação dos dados da **Tabela 22**, é possível verificar que tanto os supervisores como os orientadores confirmaram que iniciaram os seus estágios durante o primeiro semestre letivo, sendo que cinco (50.0%) dos supervisores responderam ter iniciado no primeiro trimestre e os outros cinco (50.0%) no segundo trimestre, enquanto que, do total dos orientadores, oito (42.1%) responderam que iniciaram o seu estágio no primeiro trimestre e onze (57.9%) no segundo trimestre. Face ao que antecede, inferimos que o período de início do estágio condiz com o que está estabelecido regulamentarmente, então em vigor, se bem que em datas diferentes. Os resultados permitem-nos evidenciar que parece existir um défice de unificação de critérios para o início dos estágios. Esta constatação é confirmada com a duração do estágio, tendo apurado, através da análise dos dados registados na tabela, que, para a maioria dos inquiridos, essa duração não respeitou um único critério, prova disso são as respostas dadas pelos supervisores, a partir das quais verificamos que sete (70.0%) reportaram que o mesmo durou seis meses, dois (20.0%), oito meses e um (10,0%), sete meses. No que diz respeito aos orientadores, a maioria (52.6%) respondeu que o estágio durou apenas seis meses, sete (36.8%) nove meses, um (5.3%) oito meses e mais um (5.3%) três meses.

Estes resultados foram confirmados pelos dados dos estagiários (cf. Anexo E. 3) ao afirmarem que iniciaram o estágio no 1º e 2º trimestres (o que corresponde ao 1º semestre da formação), verificando-se, no entanto, uma situação particular em que esse início

ocorreu no 3º trimestre, o que justifica o caso de um estágio com duração de três meses, tal como podemos verificar na **Tabela 22**.

Pela confrontação dessas informações confirmamos que, entre 2007 e 2010, o período do início dos estágios respeita o que vem estipulado no regulamento, se bem que em datas diferentes o que pode ter influenciado a duração do estágio. Aliás, embora o regulamento preveja que a duração do estágio seja de um ano letivo, o que se verificou na prática é que, para além da IES não ter cumprido na íntegra essa exigência, também não houve uniformidade no cumprimento desse requisito, verificando-se situações em que o tempo de realização do estágio variou entre 3 e 9 meses.

Aliada à duração do estágio, convém realçar alguns aspetos também relevantes para a análise do funcionamento da prática pedagógica supervisionada, tal como o número de aulas ministradas por cada estagiário e o número de turmas por núcleo. Os resultados relativos a esse aspeto específico encontram-se resumidos na **Tabela 23** e que de seguida apresentamos.

**Tabela 23 - Número de aulas por estagiário e número de turmas por núcleo**

Variáveis	Supervisor		Orientador	
	n	%	n	%
<b>N.º de aulas por estagiários:</b>				
15 – 19 aulas	-	-	13	<b>68.4</b>
20 – 24 aulas	-	-	4	<b>21.1</b>
25 - 29 aulas	-	-	1	5.3
≤ - 33 aulas	-	-	1	5.3
<b>N.º de turma por Núcleo:</b>				
1 Turma	1	10.0	1.0	5.3
2 Turmas	1	10.0	7.0	<b>36.8</b>
3 Turmas	-	-	6.0	<b>31.6</b>
4 Turmas	1	10.0	-	-
5 Turmas	2	<b>20.0</b>	5.0	<b>26.3</b>
6 Turmas	3	<b>30.0</b>	-	-
<b>N/R</b>	2	2.0	-	-

Ao analisarmos os dados da **Tabela 23** constatamos que, no respeitante à duração do estágio, também, não existe uniformidade quanto ao número de aulas ministradas pelos estagiários, uma vez que esse número varia entre 15 e 33 aulas, sendo que 13 (68.4%) dos orientadores responderam que cada estagiário ministrou entre 15 e 19 aulas; quatro (21.1%), entre 20 a 24 aulas; um (5.3%), entre 25 a 29 aulas; e igualmente um (5.3%), 33 aulas. Reportando-nos aos dados resultantes das respostas dos estagiários, verificamos a confirmação das informações supra mencionadas (Cf. Anexo E. 3).

No que concerne ao número de turmas atribuído a cada núcleo, a mesma tabela põe em evidência que esse número varia entre 1 e 6, sendo que do total dos supervisores, três (30%) responderam que houve núcleos que trabalharam com seis turmas; dois (20%), com cinco; um (10%), com quatro; um (10%), com três e um (10%), com uma turma ainda relativamente a este item, dois supervisores não responderam à questão. No que diz respeito aos orientadores, sete (36.8%) responderam ter assumido núcleos com duas turmas, seis (31.6%) dizem ter assumido núcleos com três turmas; cinco (26.3%) dizem ter assumido núcleos com cinco turmas, e um (5.3%) referiu ter assumido um núcleo com uma turma. Reportando-nos aos dados resultantes das respostas dos estagiários, verificamos a confirmação das informações supra mencionadas (cf. Anexo E. 3).

Fazendo uma análise detalhada destes resultados, constatamos que estes reforçam a ideia de um défice de unificação dos critérios de funcionamento das atividades do estágio entre os anos letivos de 2007 e 2010, ou seja, depreendemos que, no processo de desenvolvimento das atividades do estágio, os formandos, na sua maioria, tiveram que lecionar um número de aulas diferentes e, também, partilharam turmas de forma desigual. Podemos inferir que não obstante o regulamento então em vigor prever que o estagiário desenvolva a sua atividade com uma turma pertencente ao seu professor orientador o que se verificou é que essa orientação não terá sido sempre respeitada, porquanto, de acordo com os resultados, constatamos a ocorrência de situações em que vários estagiários desenvolviam as suas atividades numa mesma turma.

Desafiados a opinar sobre o que poderia ser feito para o bom funcionamento do estágio, os resultados da análise de conteúdo das respostas dos inquiridos permitiram-nos criar a categoria **CA1. Condições logísticas** – categoria esta que tem a ver com as condições que devem ser criadas para o bom funcionamento do estágio. Esta categoria



subdividiu-se em três subcategorias, **CA1a - Duração do estágio**; **CA1b - Recursos didáticos**; e **CA1c - Sobrecarga de tarefas**:

#### **CA1a- Duração do estágio.**

Nesta subcategoria inserimos todas as matrizes que apontam no sentido de que se deveria aumentar o tempo letivo de lecionação de cada estagiário, o que poderá traduzir-se na afetação de uma turma por estagiário, como, aliás, estabelece o regulamento de estágio, então vigente. A título de exemplo, apresentamos algumas matrizes tais como:

- *“Cada estagiário deverá ter uma turma sob a sua responsabilidade para a realização do estágio” (E.9);*
- *“Dar aos estagiários que nunca tiveram oportunidade de lecionar, uma maior atenção e permitir que estes dêem mais aulas” (E.10);*
- *“Dois estagiários numa turma” (E. 54);*
- *“Redução do número de estagiários no núcleo” (S.9);*
- *“Menor tempo possível de intervalos entre as aulas dadas pelo estagiário” (E.19).*

Da análise dos conteúdos destas matrizes, inferimos que, nos casos em que uma turma é assumida por um núcleo, a redução do número de estagiários num núcleo, advogada, por exemplo, pelo inquirido (S.9), resultará, também, na redução do número de estagiários por turma e, conseqüentemente, no aumento de tempo de lecionação por estagiário. Notamos que essa inferência está concordante com os dados da **Tabela 23**. Ainda podemos deduzir pelo conteúdo da matriz do inquirido (E.9) que os mais prejudicados nesta situação de pouco número de aulas lecionadas são os que pela primeira vez estão a lecionar, o que corresponde à maioria, tal como se observa na **Tabela 17**. Nota-se que os estagiários que já lecionam são tratados em pé de igualdade com os que ainda não exercem a função, o que de certa forma pode causar um certo constrangimento no bom funcionamento de estágio. Ainda, torna-se assim evidente que, na maioria dos casos, não se cumpriu o que estabelece o regulamento aplicável, no que diz respeito à duração do estágio. Partindo do pressuposto que a consagração no regulamento do estágio de um tempo pré-definido para sua realização preconiza alcançar determinados objetivos

pedagógicos-didático, o não cumprimento desse requisito poderá comprometer a realização desses objetivos, com implicações no próprio perfil de saída do futuro professor. Isto é, a não observância do período estipulado regulamentarmente para a realização do estágio, eventualmente aliada a outros fatores, poderá contribuir para a formação de um profissional cujas práticas não se assentam em perspectivas crítico reflexiva, que obrigue cada um pensar e a reajustar o desempenho das suas funções, para saber lidar com as situações com que se depara, adaptando-se aos contextos sempre imprevisíveis e ambíguos. (Alarcão & Tavares, 2007; Day, 2001; Nóvoa, 1992, 1995; Perrenoud, 1993, 2008; Sá-Chaves, 2002; Schön, 1992a, 1992b; Simões, 1995; Zeichner, 1983).

### **CA1b – Recursos didáticos**

Nesta subcategoria inserimos algumas matrizes em que os inquiridos apontam para a necessidade de se criarem condições para “*equipar as escolas com recursos*” (E.9), sobretudo “(...) *na aquisição de materiais que facilitam o processo de ensino aprendizagem*” (E.10). O que demonstra que há necessidade de se melhorar as condições logísticas das escolas centro de estágio, sobretudo, ao nível dos materiais didáticos de modo a que o estágio funcione nas melhores condições.

### **CA1c – Sobrecarga de tarefas**

Nesta subcategoria inserimos algumas matrizes que estão relacionadas com a sobrecarga de tarefas por parte dos estagiários, em que, por um lado, temos o inquirido (E.37) que sublinha que se deve “*evitar coincidência entre assistência às aulas com as atividades dos estagiários que já lecionam noutras escolas*” e o inquirido (O.2) que é de opinião que “*o estagiário deve estar apenas ligado ao estágio sem disciplinas por fazer*”, ou ainda (E.16) que afirma que “*devem ocupar-se apenas com o estágio e não ao mesmo tempo com outros afazeres*”.

Este aspeto está, em parte, relacionado com os pré-requisitos para a admissibilidade do candidato ao estágio, nomeadamente o cumprimento integral da parte curricular do curso. Ora, o que se verifica na prática, são situações em que alguns estagiários foram admitidos ao estágio com disciplinas por realizar, contrariando o que dispõe o normativo aplicável. Por outro lado, no momento da planificação do estágio, não se terá acautelada a situação dos estagiários que, na altura do estágio, já exerciam a profissão, levando a que

ocorressem situações de sobreposição entre as atividades do estágio e as inerentes ao exercício da profissão.

A **Tabela 24**, que a seguir apresentamos, contém o registo dos dados referentes ao número de aulas do orientador assistidas pelos estagiários, ao tempo de lecionação dos estagiários e a forma de avaliação dos mesmos.

**Tabela 24 - Número de aulas assistidas pelos estagiários, lecionação e avaliação**

Variáveis	Estagiário	
	n	%
<b>N.º de aulas do orientador assistidas pelos estagiários:</b>		
Nenhuma	2	3.0
2-7	14	21.2
8-13	<b>31</b>	48.5
14-19	12	18.2
20-25	5	7.6
<b>N/R</b>	2	4.5
<b>Lecionação pelos estagiários:</b>		
Ao longo do estágio	38	57.6
Durante uma parte	26	39.4
<b>N/R</b>	2	3.0
<b>Avaliação dos estagiários:</b>		
De forma contínua	51	77.3
De forma periódica	7	10.6
No final do estágio	7	10.6
<b>N/R</b>	1	1.5

Ao observarmos a **Tabela 24**, podemos afirmar que nem todos os estagiários tiveram oportunidade de assistir aulas do orientador antes de iniciarem a lecionação. Dos que assistiram, o número de aulas variou entre 2 e 25 aulas por estagiário, sendo que o maior destaque vai para os que assistiram entre 8 e 13 aulas. Dois dos inquiridos não responderam à questão.

No que diz respeito às aulas efetivamente lecionadas pelos estagiários, os dados da mesma tabela levam-nos a afirmar que sete (57.6%) dos estagiários ministraram aulas ao

*longo do estágio*, enquanto 26 (39.4%) *durante uma parte*, devendo-se ainda realçar o caso de dois estagiários que não responderam à questão.

Reportando-nos ainda à **Tabela 24**, mas incidindo sobre os dados concernentes à avaliação, verificamos que uma maioria significativa (77.3%) dos estagiários foi avaliada *de forma contínua*, 7 (10.6%) *de forma periódica* e 7 (10.6%) *no final do estágio*. Um desses inquiridos não respondeu à questão.

Analisando estes resultados constatamos que a variação do número de aulas dos orientadores assistidas pelos estagiários e o tempo de lecionação dos estagiários pode ser explicada pela já mencionada existência de diferentes períodos de duração dos estágios e distribuição das turmas por núcleos. Ainda, os mesmos resultados levam-nos a inferir que a existência de diversas formas no processo de avaliação dos estagiários pode dever-se ao défice de unificação dos critérios dos procedimentos de funcionamento das atividades de formação dos estagiários e também a falta de formação específica dos formadores da prática profissional.

Também, procurámos perceber, pelos estagiários, como funcionou a sua receção na escola centro de estágio, solicitando-lhes que indicassem quando foi o primeiro contacto com o orientador e onde foi o local desse encontro. Na **Tabela 25** que a seguir apresentamos, consta os resultados das respostas dadas.

**Tabela 25 - Momento e local do 1º contacto dos estagiários com o orientador**

Variáveis	Estagiário	
	n	%
<b>1º contacto com o orientador</b>		
No início do estágio	65	98.5
N/R	1	1.5
<b>Local do encontro</b>		
Na Uni-CV	15	22.7
No centro de estágio	50	75.8
N/R	1	1.5

Ao observarmos os dados da **Tabela 25** verificamos que, no que concerne ao funcionamento do estágio pedagógico, a maioria (98%) dos estagiários afirma ter tido

contacto com os seus respetivos orientadores pela primeira vez *no início do estágio*, sendo que um dos inquiridos não respondeu à questão. Os resultados do mesmo quadro ainda nos informam que o local do primeiro encontro, entre o orientador e os estagiários, não foi sempre o mesmo, sendo que 50 (75,8%) desses encontros aconteceram na escola centro de estágio, 15 (22, 7%) na Uni-CV e um (1.5%) não respondeu à questão.

Tendo procurado saber como foi esse encontro, a análise de conteúdo das matrizes das suas respostas permitiu-nos criar duas categorias, que a seguir se apresentam.

### **C1-Apresentação formal**

Nesta categoria inserimos todas as matrizes que nos evidenciam que o encontro entre o orientador e os estagiários foi formal. Vejamos alguns exemplos dessas matrizes:

- *“Através de um encontro marcado pela coordenação geral de estágio com todos os supervisores e orientadores de estágio e também todos os estagiários” (E.21);*
- *“Na escola pela Diretora (...)” (E.11);*
- *“A orientadora marcou uma reunião no liceu (...) onde foram feitas as apresentações” (E.4);*
- *“Fui apresentado na escola onde íamos realizar o estágio pelo supervisor que nos acompanhou” (E.24);*
- *“Chegamos à escola com a nossa guia de apresentação para procurarmos a orientadora e lá a orientadora já estava à nossa espera” (E.34).*

Os conteúdos das matrizes desta categoria permitem-nos verificar que se cumpriu as diretivas e/ou orientações emanadas da reunião da coordenação geral de estágio, embora o primeiro contacto com o orientador tenha ocorrido de forma diferenciada, isto é, nuns casos acompanhado pelo supervisor, e noutros os formandos dirigiram-se individualmente e/ou em grupo ao centro de estágio para o encontro previamente combinado com o orientador e mediante apresentação do guia de marcha.

## C2- Apresentação informal

Incluimos nesta categoria as matrizes que demonstram que o encontro entre os estagiários e os respetivos orientadores não foi de carácter formal. Exemplificando os inquiridos a seguir identificados afirmaram, respetivamente: **(E.3)** *“foi um colega do estágio que me apresentou à orientadora”*; **(E.16)** *“não houve apresentação, nós é que a procuramos na escola”*; **(E.37)** *“não fomos acompanhados à escola. Fomos sozinhos à procura da orientadora na escola”*.

Ao analisarmos os conteúdos destas matrizes, podemos apurar que muitas vezes essa situação de ser o estagiário a procurar o orientador na escola sem qualquer identificação parece provocar um certo constrangimento já que, quando tal acontece, ambos os grupos se desconhecem.

Concluimos, assim, que, apesar da existência de um regulamento de estágio, durante o processo de desenvolvimento das atividades do estágio, não se verificaram os mesmos procedimentos de funcionamento em todos os anos letivos em estudo e em todos os cursos, até porque, ao serem desafiados para apresentarem sugestões de melhoria de funcionamento do estágio, os inquiridos apontam a uniformização dos procedimentos do estágio como uma das condições *si nê qua non* de melhoria desta etapa de formação.

**CA1.d – Necessidade de unificação dos procedimentos dos estágios.** Desta categoria fazem parte matrizes que nos orientam para a necessidade de se realizar, tal como refere o inquirido **(O.4)**, uma *“reunião com todos os supervisores e orientadores no início e durante todo o estágio para a definição das estratégias necessárias para que o estágio em todos os cursos funcione pelas mesmas orientações definidas nos encontros”*. Esta ideia é reforçada pelo inquirido **(E.12)**, quando diz que deve haver *“melhor organização do departamento responsável pelo estágio, criando condições logísticas para um melhor sucesso dos trabalhos durante o estágio, sobretudo a divulgação das informações para que haja unificação dos critérios de funcionamento para todos os cursos em estágio”*.

A **Tabela 26** apresenta um conjunto de itens em que aos supervisores e orientadores são solicitados a assinalarem alguns dos constrangimentos que possivelmente enfrentam durante o funcionamento das atividades do estágio.

**Tabela 26 - Constrangimentos assinalados pelos formadores**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
Falta de formação especializada dos formadores	5	50.0	13	68.4
Pré-requisitos dos candidatos a estágio	5	50.0	11	57.9
Recursos didáticos	4	40.0	7	36.8
Compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente	2	20.0	2	10.5
Nível de coordenação entre os atores do processo de estágio pedagógico	5	50.0	9	47.4
Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio	4	40.0	9	47.4
Meios logísticos	2	20.0	1	5.3

Observando os dados da tabela, verificamos que os supervisores e os orientadores indicaram os mesmos itens. Quanto aos três maiores constrangimentos indicados pelos supervisores e pelos orientadores, a **Tabela 26** mostra que, para os primeiros, quer a *falta de formação especializada dos atores envolvidos no processo*, quer os *pré-requisitos dos candidatos a estágio*, e ainda o *nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico* todos com - cinco (50%), foram os mais nomeados, enquanto que, para os orientadores, 13 (68,4%) apontaram a *falta de formação especializada dos atores envolvidos no processo*, seguida dos “*pré-requisitos dos candidatos a estágio*, com 11 (57.9%) e do *nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico* e da *articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio*, ambos apontados por nove (47.4%) dos candidatos.

Estes resultados levam-nos a reforçar a ideia de que o início do processo de formação dos estagiários não contemplou, para todos, um espaço para a discussão dos objetivos de formação dos estagiários. Também, percebe-se que o início do estágio não contemplou, para todos, um espaço de discussão das competências dos diferentes atores intervenientes no processo e para discussão da articulação entre as atividades de formação a desenvolver na IES e nas escolas centros de estágio. Os mesmos resultados leva-nos a confirmar os constrangimentos já, anteriormente, detetados.

No que se refere aos estagiários, a tabela seguinte apresenta os resultados dos dados encontrados.

**Tabela 27 - Constrangimentos assinalados pelos estagiários**

Variável	Estagiário	
	n	%
Falta de formação especializada dos atores envolvidos no processo do estágio pedagógico	42	32.1
Pré-requisitos dos candidatos a estagiários	22	16.8
Recursos didáticos	40	30.5
Compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente	25	19.1
Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico	17	13.0
Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio	21	16.0

Ao observarmos a **Tabela 27**, verificamos que, tal como os supervisores e orientadores, também os estagiários assinalam todos os itens apresentados como constrangimentos no funcionamento do estágio, sendo os maiores destaques dados aos itens: *falta de formação especializada dos atores envolvidos no processo do estágio pedagógico* com 32.1%, seguido de *recursos didáticos* com 30.5% e de *compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente* com 19.1%. Estes resultados permitem-nos evidenciar que também os estagiários confirmam os constrangimentos, anteriormente, apontados pelos supervisores e orientadores.

Através da análise de conteúdo das entrevistas foi possível elaborar a **Tabela 28**, onde apresentamos algumas matrizes referentes aos constrangimentos que os formadores dizem enfrentar com a implementação do novo regulamento de estágio.

**Tabela 28 - Constrangimentos após implementação do regulamento da Uni-CV**

Matrizes	Supervisor	Orientador
Fraca preparação dos estagiários	3	2
Fraca articulação entre Uni-CV e as escolas	1	1
Escassez de apoio financeiro para deslocações dos supervisores	2	0
Escassez bibliográfica	2	0
Falta de formação dos formadores	2	0
Curta duração do estágio	1	1



Ao compararmos os itens da **Tabela 26** com os da **Tabela 28**, verificamos que praticamente os constrangimentos identificados antes e após implementação do novo regulamento se assemelham. Este facto leva-nos a deduzir que a situação não se alterou muito, perpetuando-se os mesmos constrangimentos mesmo com o novo regulamento. Aliás, segundo afirma o entrevistado (B.4), “(...) *esses problemas são problemas do sistema (...) falo concretamente do sistema de formação (...) há lacunas várias no processo de formação (...) dos estagiários (...) quando chegam ao estágio ainda (...) precisam de algum amadurecimento (...) daquilo que deveria ser (...) um estagiário*”. Também o entrevistado (B.2) é de opinião que “(...) *de facto há problemas que se arrastam de, de longa data mas que não são muitos mas há problemas que vêm aparecendo atualmente específicos de, de do modo como são planificados os estágios por exemplo*”, bem como o entrevistado (B.1) que afirma: “*são, são típicos do nosso meio porque já sabe que a escassez de bibliografias é uma questão que existe aqui, o problema de (...) transporte que também referenciei é um problema que nós temos, os problemas da relação entre a Uni-CV e as escolas (...) e a dinâmica do estágio é um problema que podia ser resolvido, mas é típico daqui*”.

A persistência dos mesmos constrangimentos pode ser explicada segundo o entrevistado (B.4), pelo facto de “*termos em mão (...) um outro regulamento com (...) algumas diferenças ou algumas alterações, mas não são alterações (...) de fundo*”. Outro aspeto é quando o entrevistado (B.1) diz que “*dei umas opiniões relativamente a esse instrumento mas constatei que as minhas opiniões nem de outras pessoas foram (...) incorporadas nesse instrumento tendo questionado as razões porque é que (...) as nossas sugestões não foram incorporadas, as pessoas responsáveis pela sua elaboração disseram-nos que as nossas sugestões não lhes chegaram às mãos porque nós também (...) enviamos via (...) conselho diretivo (...) que supostamente (...) não fez chegar (...) essas sugestões (...) aos concessionários do regulamento*”.

Ao compararmos os dados da **Tabela 26**, referentes aos constrangimentos enfrentados durante a vigência do regulamento de estágio do ISE, com a **Tabela 28**, também referente aos constrangimentos enfrentados com a implementação do regulamento da Uni-CV, podemos inferir que várias são as dificuldades enfrentadas pelos inquiridos. Um outro aspeto a destacar é que os constrangimentos apontados durante a implementação

do regulamento da Uni-CV são praticamente idênticos aos que, também, julgavam enfrentar no ISE. Ainda, podemos inferir que parece existir um déficit de comunicação entre os atores da IES.

### 5.2.3 O estágio pedagógico como espaço de aprendizagem e desenvolvimento

Nesta subsecção pretendemos apresentar informações que nos permitem estimar a qualidade do estágio pedagógico como espaço de aprendizagem dos atores. Nesta linha, tendo em consideração as atividades programadas e o tempo necessário para a sua concretização procurámos saber se, na perspetiva dos atores envolvidos no estágio, o tempo disponibilizado para a sua realização era suficiente, tendo-nos referido especificamente aos supervisores e aos orientadores. Os resultados da análise das respostas a essa questão encontram-se sintetizados na **Tabela 29**, que a seguir apresentamos.

**Tabela 29 - Duração efetiva do estágio**

Variável	Supervisor		Orientador	
	n	%	n	%
Tempo suficiente:				
Sim	7	70.0	14	73.7
Não	3	30.0	5	26.3

Da leitura da tabela observamos que, dos dez supervisores inquiridos, sete (70%), responderam afirmativamente e três (30.0%), disseram que esse período não era suficiente. De forma semelhante uma maioria expressiva dos orientadores, 14 (73.7%) responderam que o período da duração do estágio era suficiente, enquanto cinco (26.3%) afirmaram que não. Desafiados a justificar as suas opiniões, conseguimos registar um número bastante significativo de respostas.

A análise de conteúdo dessas respostas permitiu-nos verificar que, em ambas as categorias, **CA1- Tempo suficiente** e **CA2 – Tempo insuficiente** é possível identificar opiniões de natureza distinta no tocante ao tempo disponível para a formação dos estagiários.

Na categoria **CA1.Tempo suficiente** - foram incluídas as matrizes em que os supervisores e orientadores responderam afirmativamente. Exemplificando, vimos que alguns acreditavam na exequibilidade desse tempo, sob a condição de o “*estágio se realizar logo no princípio do ano letivo*”, afirma o inquirido (S.6); nas palavras do inquirido (O.9), *o estágio deve decorrer durante o ano letivo completo e de preferência, com cada estagiário numa turma*”. Nessa mesma categoria houve quem acreditasse que seis meses seria tempo mais do que suficiente, argumentando que “*quem em seis meses não mostrar qualidades nem competências para lecionar, dificilmente as mostrará em mais tempo*” diz o inquirido (O.4), justificando o inquirido (S.8) “*que um estagiário empenhado, consegue em seis meses de trabalho sair com um conhecimento científico-pedagógico mínimo que lhe ajudará no exercício da sua futura função*”.

As últimas matrizes, em relação as quais, é apontada a duração de seis meses como tempo ideal para a realização do estágio, remetem para a necessidade de formação e/ou preparação específica dos supervisores e dos orientadores, a fim de se consciencializarem de que a formação é um processo complexo e que exige tempo, assim como a transformação do formando depende das estratégias supervisivas utilizadas pelo formador que deverão estar adequadas às dimensões da personalidade, da singularidade e do carácter dinâmico das sensibilidades individuais e culturais do formando, no sentido de propiciar o desenvolvimento e/ou transformação do futuro professor quer como pessoa e quer como profissional (Alarcão & Tavares, 2007; Oliveira, 1992; Pimenta, 2016; Sá-Chaves et al., 2002; Sá-Chaves).

Na categoria **CA2.Tempo insuficiente** – onde incluímos as matrizes de respostas negativas, a maior parte dos inquiridos são de opinião que a duração de estágio é insuficiente. A título de exemplo, seguem opiniões de quatro inquiridos: (S6) “*que um trimestre constitui um lapso de tempo bastante exíguo para a adaptação do estagiário à nova realidade*”; (O.16) “*os alunos vêm sem experiência, por isso é necessário tempo suficiente para adaptarem à realidade da profissão*”; (S.6) “*seis meses é um período de tempo insuficiente para colmatar todos os constrangimentos eventualmente surgidos na decorrência dessa atividade, pelo que o estágio deveria ter a duração de um ano*” ; (O.2) “*um semestre traz muitas limitações no sentido de apoiar os estagiários que precisam de um maior acompanhamento a fim de colmatar as suas necessidades*”.

Podemos, assim, inferir que os inquiridos cujas respostas se enquadram na categoria **CA2. Tempo insuficiente** – tem uma nítida consciência da necessidade de se cumprir com o tempo estipulado no regulamento então em vigor. Este facto deve-se à falta de experiência dos estagiários a nível da prática e da necessidade de um tempo suficiente para que os mesmos possam ultrapassar as dificuldades que demonstram ao longo de estágio. Podemos, assim, concluir que, nos casos em que o tempo foi insuficiente, a duração de estágio parece não ter contribuído para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estagiários, podendo pôr em causa o perfil ideal de saída dos mesmos.

Ainda, no que diz respeito à duração dos estágios, vimos pela análise do conteúdo das matrizes das entrevistas que, com a implementação do regulamento de estágio da Uni-CV e tal como afirma o entrevistado (**B.4**), *“tivemos mais ou menos três meses [de estágio] o que do meu ponto de vista é insuficiente para orientação do estágio para formação de UM FUTURO professor alguém que nós queremos que venha ser um bom professor (...) do meu ponto de vista digo que qualquer (...) estágio (...) pedagógico para formação de professores eu acho que deve ter um tempo maior”*. Também o entrevistado (**B.2**) é da opinião que *“o tempo não é suficiente, até porque nós quando começamos em março as escolas secundárias (...) estavam (...) a terminar o seu segundo trimestre e tivemos que parar (...) começamos na altura do terceiro trimestre, quinze dias após o início (...) do estágio”*.

Com efeito, a redução do período de estágio de um ano letivo, no contexto do ISE, para um semestre letivo estabelecido no regulamento de estágio da Uni-CV, a que acresce o facto desse estágio iniciar-se somente no segundo semestre, agravou os constrangimentos, resultante da insuficiência de tempo para a realização satisfatória dos objetivos de estágio. Efetivamente, embora o regulamento preveja a duração de um semestre para a realização de estágio, a incompatibilidade entre o calendário académico da Uni-CV e o das escolas centros de estágio levam a que o período efetivo do estágio seja condizente com as afirmações do entrevistado (**B.4**), isto é, cerca de três meses. Esta realidade, parece não ser propiciadora de um processo de desenvolvimento de competências que conduza à formação de um perfil profissional ideal para os estagiários. A este propósito, a literatura reporta que um tempo reduzido de estágio poderá levar a poucas observações de aulas, o que, inevitavelmente, se refletirá no trabalho do

professor/formador em fazer um acompanhamento continuado do processo de evolução do formando ao aconselhar, orientar e esclarecer dúvidas e lacunas (Oliveira, 2006).

Também pedimos aos inquiridos que nos informassem se a formação que os estagiários receberam contribui/contribuirá para o desenvolvimento profissional futuro. Na tabela seguinte consta os resultados da análise das respostas dadas.

**Tabela 30 – Desenvolvimento profissional futuro do estagiário**

Variáveis	Supervisor		Orientador		Estagiários	
	n	%	n	%	n	%
Contribui para o desenvolvimento dos estagiários	10	100	19	100	63	97.7
Não contribui para o desenvolvimento dos estagiários	-	-	-	-	3	2.3

Fazendo uma análise comparada dos dados da tabela, verificamos que a maioria significativa dos inquiridos são unânimes em afirmar que a formação que os estagiários receberam contribui/contribuirá para o desenvolvimento profissional futuro dos mesmos, sendo que 100% dos supervisores e orientadores e 97.7% dos estagiários disseram que sim. Ao contrário, temos um número insignificante de estagiários 2.3% que não consideraram a formação como um meio para o desenvolvimento profissional futuro dos estagiários.

Aos inquiridos pedimos que justificassem as suas respostas e a análise de conteúdo das mesmas permitiram-nos criar as seguintes categorias: **CA1. Consciencialização da realidade da profissão e CA2. Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais e CA3. Formação insuficiente.**

#### **CA1. Consciencialização da realidade da profissão.**

Nesta categoria foram inseridas todas as matrizes em que os inquiridos são de opinião que a formação contribui/contribuirá para o desenvolvimento profissional futuro dos estagiários na medida em que lhes permite ter um conhecimento real da profissão. Como exemplo temos as seguintes matrizes:

-“(…) momento de aperfeiçoamento do plano científico e didático pedagógico” (S.7);

-“Conheceram o sistema do ensino secundário antes de irem iniciar a profissão” (O.3);

-“Sim porque é uma oportunidade para a consolidação dos conhecimentos adquiridos(O.18);

-“Porque acabei por verificar durante o estágio tudo aquilo que aprendi durante a formação, que contribuiu para a minha autoconfiança no meu futuro como profissional” (E.1);

-“Sinto-me com menos receio para iniciar o meu futuro como profissional” (E.66).

Os conteúdos destas matrizes permite-nos inferir que, para os inquiridos, o facto de os estagiários conhecerem o meio pelo qual irão desempenhar a profissão futura, de ultrapassarem o medo, de se sentirem confiantes em relação à formação recebida estarão em condições de alcançarem no futuro o desenvolverem profissionalmente.

## **CA2. Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.**

Incluimos nesta categoria as matrizes em que os inquiridos demonstram que a formação permitiu-lhes obter as bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais que os propocionará o desenvolvimento profissional futuro. A titulo de exemplo seguem as seguintes matrizes:

-“Os estagiários adquirem responsabilidades, eficácia e dedicação preparando para assunção plena da função profissional.” (S.1);

-“Porque penso que as experiências do período em que decorre o estágio, marcará a vida do futuro Profissional” (O.10);

-“ Muitos ganharam força e coragem para se auto-emancipar de preconceitos” (O.16);

-“-Aprendemos muito (...) conseguimos melhorar nossas estratégias, metodologia de avaliação, relação com os alunos e a comunidade. Abriu mais o meu horizonte” (E.15);

*-“ Por que, caso contrário não me sentia tão confiante agora na profissão, se não tivesse tido a formação que tive ou seja a forma como coloquei em prática a minha formação” (E.32).*

As matrizes desta categoria permite-nos inferir que os inquiridos estão conscientes de que a formação dos estagiários contribui/contribuiu para o seu desenvolvimento profissional futura uma vez que tornaram responsáveis, ficaram conscientes de que eram capazes de ganhar a autonomia profissional, melhorando as suas estratégias de avaliação e relação com os alunos.

Na categoria **CA3: Formação insuficiente** – os inquiridos demonstram que a formação é insuficiente para o desenvolvimento profissional futura. Como justificativo temos o inquirido (E.17) afirmando que *“(...) para além do curto período, temos contacto apenas com um nível de ensino e desconhecemos por completo o funcionamento real da escola onde realizamos o estágio e não participamos nas reuniões de coordenação nem de avaliações”,* dizendo o inquirido (E.18) *“porque. o tempo é muito pouco para ganhar experiência e principalmente os que nunca trabalharam”.* Trata-se, assim, de uma formação que segundo o inquirido (E.50) *“está parcialmente de acordo com as necessidades da realidade profissional”.*

Fazendo uma análise comparada dessas categorias podemos verificar que as opiniões dos inquiridos divergem. Se, por um lado, são a favor da formação como fator de desenvolvimento profissional futuro do formando, por outro, demonstram que a mesma impossibilita o desenvolvimento do formando, indicando como fator determinante desta situação o curto período de tempo, afectando sobretudo os estagiários que nunca lecionaram.

Pretendendo saber se os estagiários tinham a sua situação académica regularizada, designadamente se possuíam os requisitos necessários, em termos do cumprimento do plano curricular, para iniciarem o estágio, pedimos aos mesmos que indicassem se tinham ou não disciplinas por realizar. Os dados da

**Tabela 31**, que a seguir apresentamos, traduzem os resultados da análise das respostas dadas.

**Tabela 31 - Cursos frequentados e disciplinas por realizar**

Variáveis	N.º de alunos com disciplina por realizar		
	Não	Sim	Total
<b>Cursos frequentado:</b>			
Filosofia 2007/2009	2	6	8
História 2008/2009	10	5	15
Geografia 2007/2008	8	1	9
Geografia 2009/2010	25	9	34
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>21</b>	<b>66</b>

A observação dos dados da **Tabela 31** leva-nos à evidência, segundo a qual, na altura da realização das atividades do estágio pedagógico, em todos os cursos e anos letivos em que se enquadra este estudo, existirem estagiários com disciplinas por realizar, o que contraria o estabelecido no regulamento então em vigor. A ocorrência deste tipo de situações dever-se-á, em parte, à deficiente articulação então existente entre os serviços de gestão académica, a coordenação dos cursos e a coordenação dos estágios, a que se acresce alguma falta de rigor na preparação dos processos dos candidatos a estágios. Porém, com a informatização dos serviços, incluindo os de gestão académica, bem como da reestruturação da coordenação do estágio, da qual resultou o Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais, levadas a cabo pela Universidade de Cabo Verde, crê-se que essas falhas terão sido superadas ou quando muito mitigadas.

Aos que indicaram que tinham disciplinas do plano curricular por realizar pedimos que indicassem quais eram, sendo que a análise de conteúdo das suas respostas permitiu-nos elaborar a **Tabela 32**, que se segue.

**Tabela 32 - Disciplinas por realizar pelos estagiários no início do estágio**

Matrizes	Disciplinas Pedagógicas	Disciplinas da área Específicas	Outras Disciplinas
Curso de História	0	3	2
Curso de Geografia	2	3	2
Curso de Filosofia	5	3	6



Ao observarmos os dados da **Tabela 32**, percebemos que as disciplinas do plano de estudo por realizar se relacionavam com todas as áreas curriculares dos cursos: pedagógicas, da área específicas do curso e outras.

Este facto parece justificar as respostas dos supervisores e orientadores às entrevistas, que convergem na opinião, segundo a qual os estagiários, de uma maneira geral, iniciam o estágio com algumas deficiências quer a nível pedagógico, quer em termos de domínio dos conteúdos. Essas deficiências poderão ter origem diversa, desde logo, porque, como ficou patente da leitura dos dados da **Tabela 32**, alguns estagiários iniciaram o estágio com disciplinas por realizar, pelo que obviamente não podiam dominar os respetivos conteúdos. Por outro lado, mesmo relativamente às disciplinas realizadas o domínio dos seus conteúdos dependerá da competência dos formadores da prática em ajudar o estagiário a mobilizar os saberes necessários à resolução de problemas com que deparam nas práticas cotidianas das escolas centros de estágio. Além disso, mesmo quando os estagiários revelam ter conhecimento dos conteúdos, verificam-se situações em que alguns deles apresentam dificuldade em os expressar, em virtude do domínio insuficiente da língua portuguesa. A título de exemplo, apresentamos a seguir algumas das matrizes apontadas pelos entrevistados:

- *“Os estagiários têm apenas uma formação científica, portanto poucos têm uma formação pedagógica (B.1)”*;
- *“Os nossos alunos [estagiários] têm muitas dificuldades principalmente (...) na transmissão pela língua portuguesa (...) a nível dos conteúdos, a nível postura na sala de aula e também no contacto com a escola” (B.3)*;
- *“Os conhecimentos que os alunos estagiários trazem da formação por vezes são, são insuficientes (...) muitas vezes (...) as matérias que são lecionadas no liceu nem sempre são abordadas na, na, na Universidade” (B.4)*;
- *“Às vezes nós temos (...) estagiárias com muitos conteúdos, mas que na prática não conseguem desenvolver o seu trabalho” (B.6).*

Um outro aspeto não menos importante no processo de aprendizagem dos estagiários refere-se às disciplinas pedagógicas existentes nos respetivos planos

curriculares. No questionário, pedíamos aos supervisores e aos orientadores que indicassem o grau de importância que atribuíam a cada uma dessas disciplinas. A **Tabela 33**, que a seguir apresentamos, traduz os resultados da análise da opinião expressa pelos supervisores.

**Tabela 33 - Opinião dos supervisores acerca das disciplinas pedagógicas**

Variável	Ordem de Importância									
	Nada Impor- tante		Pouco Impor- tante		Impor- tante		Muito Impor- tante		Extrema- mente Importante	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Psicologia do Ensino Aprendizagem	-	-	-	-	1	10.0	4	<b>40.0</b>	3	30.0
Psicologia da Educação	-	-	-	-	2	20.0	2	20.0	4	<b>40.0</b>
Sociologia de Educação	-	-	-	-	3	30.0	2	20.0	3	30.0
Introdução ao Desenvolvimento Curricular	-	-	-	-	3	30.0	4	<b>40.0</b>	1	10.0
Psicologia de Desenvolvimento	-	-	-	-	3	30.0	2	20.0	2	20.0
Didática/ Metodologia Específica do curso	-	-	-	-	-	-	1	10.0	7	<b>70.0</b>
Didática Geral	-	-	1	10.0	2	20.0	3	30.0	1	10.0
Gestão Escolar	-	-	1	10.0	4	<b>40.0</b>	3	30.0	-	-

Na realização das atividades de orientação de estágio, percebemos, pela análise dos dados da **Tabela 33**, que os supervisores apreciam positivamente a existência das disciplinas pedagógica no plano curricular de formação dos estagiários (a maioria situa a sua opinião entre *importante* e *extremamente importante*). Na categoria *importante* as maiores percentagens recaem nas disciplinas de *Didática/ Metodologia Específica do Curso* e *Psicologia da Educação* com 70.0% e 40.0%, respetivamente. Na categoria *muito importante* as maiores percentagens recaem nas disciplinas de *Psicologia do Ensino e Aprendizagem* e *Introdução ao Desenvolvimento Curricular*, com igual percentagem (40%). Na categoria *importante* temos a disciplina *Gestão Escolar* com 40%. No extremo

oposto, situam-se as disciplinas de *Didática Geral e de Gestão Escolar*, indicadas apenas por um (10.0%) dos inquiridos como *pouco importante*.

Na tabela que a seguir apresentamos, constam os resultados das respostas que traduzem as opiniões dos orientadores, relativamente ao grau de importância que atribuem às disciplinas pedagógicas do plano curricular.

**Tabela 34 - Opinião dos orientadores acerca das disciplinas pedagógicas**

	Ordem de Importância									
	Nada importante		Pouco Importante		Importante		Muito importante		Extremamente Importante	
Variável/Supervisores	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Psicologia do Ensino Aprendizagem	-	-	-	-	4	21.1	4	21.1	11	57.9
Psicologia da Educação	-	-	-	-	2	10.5	12	63.2	5	26.3
Sociologia de Educação	-	-	1	5.3	6	31.6	7	36.8	5	26.6
Introdução ao Desenvolvimento Curricular	-	-	2	10.5	8	42.1	6	31.6	3	15.8
Psicologia de Desenvolvimento	-	-	-	-	3	15.8	9	47.4	7	36.8
Didática/ Metodologia Específica do curso	-	-	-	-	1	5.3	6	31.6	12	63.2
Didática Geral	-	-	1	5.3	3	15.8	11	57.9	4	21.1
Gestão Escolar	-	-	1	5.3	9	47.4	7	36.8	2	10.5

Observando os resultados da **Tabela 34**, verificamos que, tal como os supervisores, também a larga maioria dos orientadores situa a sua opinião entre *importante* e *extremamente importante*. Sendo que um número significativo de inquiridos atribuiu igualmente maior percentagem às disciplinas de *Didática/ Metodologia Específica do Curso* e de *Psicologia da Educação*, como de extrema importância, com 63.2%. Também, no lado oposto se situa como *pouco importante* a disciplina de *Introdução ao Desenvolvimento Curricular*, com (10.5%); e as disciplinas de *Sociologia da Educação*, *Didática Geral* e *Gestão Escolar* todas com igual percentagem (5.3%).

Ao compararmos os resultados da **Tabela 33** com os da **Tabela 34**, inferimos que os inquiridos são unânimes em afirmar que a maioria das disciplinas pedagógicas do plano curricular de formação contribuem de forma eficaz para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estagiários durante o processo de estágio.

Questionámos igualmente os supervisores e os orientadores sobre o grau de importância que atribuíam aos parâmetros de avaliação dos estagiários constantes no regulamento de estágio pedagógico, então em vigor, aquando do preenchimento dos questionários. A tabela que a seguir indicamos, apresenta os resultados das respostas dos supervisores.

**Tabela 35 - Opinião dos supervisores acerca dos itens de avaliação dos estagiários.**

Variável/Supervisores	Ordem de Importância									
	Nada		Pouco		Importante		Muito		Extrema-	
	Importante		Importante		Importante		Importante		Importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Domínio dos conteúdos	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Conhecimento do currículo	-	-	-	-	1	10.0	6	60.0	3	30.0
Conhecimento dos alunos	-	-	-	-	1	10.0	5	50.0	4	40.0
Preparação das aulas	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Organização e condução das aulas	-	-	-	-	1	10.0	1	10.0	8	80.0
Avaliação das aulas	-	-	-	-	2	20.0	4	40.0	4	40.0
Avaliação dos alunos	-	-	-	-	2	20.0	5	50.0	3	30.0

Observando os resultados concluímos que, na **Tabela 35**, os supervisores atribuem elevado grau de importância aos parâmetros estabelecidos no regulamento de estágio para as suas atividades de orientação e avaliação dos estagiários, sendo que, o total dos supervisores em número de dez (100%) destaca os itens *domínio de conteúdo* e *preparação das aulas* como *extremamente importantes*. Relativamente ao item “*organização e condução das aulas*” oito (80.0%), consideram como sendo *extremamente importantes*, enquanto que no que concerne ao item *conhecimento do currículo* seis (60%), reconhecem-

no como  *muito importante*. No mais, (50%) que corresponde a cinco dos supervisores classificam o item *conhecimento dos alunos* de muito importante, acontecendo o mesmo no que diz respeito ao item *avaliação dos alunos*. Para o item importante os maiores destaques recaem sobre os parâmetros *avaliação das aulas* e *avaliação dos alunos todos* com igual percentagem, 20.0% (dois supervisores).

A **Tabela 36**, que se segue, apresenta os resultados da análise dos dados recolhidos referentes à posição dos orientadores face aos parâmetros de avaliação dos estagiários.

**Tabela 36 - Opinião dos orientadores acerca dos itens de avaliação dos estagiários**

	Ordem de Importância									
	Nada im- portante		Pouco Im- portante		Impor- tante		Muito im- portante		Extrema- mente Importante	
Variável/Supervisores	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Domínio dos conteúdos	-	-	-	-	-	-	4	21.1	15	78.9
Conhecimento do currículo	-	-	1	5.3	5	26.3	9	47.4	4	21.1
Conhecimento dos alunos	-	-	1	5.3	4	21.1	8	42.1	6	31.6
Preparação das aulas	-	-	2	10.5	8	42.1	6	31.6	3	15.8
Organização e condução das aulas	-	-	-	-	-	-	3	15.8	16	84.2
Avaliação das aulas	-	-	-	-	1	5.3	6	31.6	12	63.2
Avaliação dos alunos	-	-	-	-	2	10.5	10	52.6	7	36.8

Observando os resultados inferimos que, à semelhança dos supervisores, a maioria dos orientadores destacaram como *extremamente importantes* os itens, *organização e a condução das aulas* com 84.2% (16 orientadores) e *domínio dos conteúdos* com 78.9% (15 orientadores) e *avaliação das aulas* com 63.2% (12 orientadores). Por outro lado, mais de metade dos inqueridos, ou seja 52.6% (10 orientadores) atribui o grau de *muito importante* ao item *avaliação dos alunos*, ainda, embora com menor percentagem realçaram, com o mesmo grau de importância, os itens *conhecimento do currículo* com 47.4% (9 orientadores) e *conhecimento dos alunos* 42.1% (8 orientadores). Com o grau *importante*,

o destaque recai sobre o item preparação *das aulas* com 42.1% (8 orientadores). Porém, tendo em conta a relevância dos itens: *conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e preparação das aulas*, merece realce o facto de, embora em número pouco significativo, um e dois orientadores, respetivamente, terem-nos considerado *pouco importantes*.

Fazendo uma análise comparada dos resultados das **Tabela 35** e **Tabela 36**, apuramos que os inquiridos são unânimes em afirmar que os parâmetros constantes no regulamento de estágio para a orientação na avaliação dos estagiários contribuem para facilitar o trabalho dos formadores e o desenvolvimento dos formandos.

Também, procuramos saber que grau de importância os inquiridos atribuíam ao portfólio como estratégia de formação dos estagiários. A tabela a seguir apresenta os resultados das respostas dadas.

**Tabela 37 - Grau de importância atribuído ao portfólio**

Variável	Supervisores		Orientadores		Estagiários	
	n	%	n	%	n	%
Nada importante	-	-	-	-	-	-
Pouco importante	1	10.0	1	5.3	7	11.3
Importante	2	<b>20.0</b>	5	<b>26.3</b>	12	<b>19.4</b>
Muito importante	6	<b>60.0</b>	8	<b>42.1</b>	22	<b>35.5</b>
Extremamente importante	1	10.0	5	<b>26.3</b>	21	<b>33.9</b>

Fazendo uma leitura comparada dos resultados da **Tabela 37**, percebemos que a maioria dos inquiridos considera o portfólio como uma estratégia de formação *importante* e *extremamente importante*, sendo que seis (60%) dos supervisores afirmam ser *muito importante*, seguido de dois (20%) para os quais é *importante*. Quando aos orientadores oito (42.1%) mostram que o portfólio é *muito importante*, seguido de *importante* e *extremamente importante* com igual percentagem, 26.3% (5 estagiários). No que diz respeito aos estagiários, 22 (35.5%) são de opinião que o portfólio como estratégia de formação é *muito importante*, seguido de 21 (33.9%) que afirmam que é *extremamente importante* e 12 (19.4%) *importante*. É interessante notar que, da leitura dos resultados do

mesmo quadro, um (10.0%) supervisor considera o portfólio *pouco importante* como estratégia de formação, bem como um (5.3%) orientador e sete (11.3%) estagiários.

Para melhor entendermos as representações que os inquiridos possuem acerca do portfólio, pedimos que nos justificassem as suas respostas e a análise de conteúdo das mesmas permitiram-nos criar as seguintes categorias: **CA1 – Instrumento de avaliação final; CA2-Instrumento de avaliação do processo; CA3 – Instrumento de aplicação futura; e CA4- Instrumento irrelevante na formação dos estagiários.** Vejamos cada uma dessas categorias.

### **CA1 – Instrumento de avaliação final**

Nesta categoria foi inserido um conjunto de matrizes que evidenciam a representação dos inquiridos sobre a importância do portfólio, no processo formação dos estagiários, como um instrumento, que permite ao formando organizar e comprovar os trabalhos realizados durante as atividades estágio, facilitando, assim, a sua avaliação final. Eis alguns exemplos:

- *“Considero muito importante porque é um resumo de tudo aquilo que foi feito durante todo o percurso do estágio” (E.5);*
- *“Permite uma maior organização das atividades e uma avaliação final, mais justa dado que nele se encontram compilados os resultados de todas as atividades do estágio” (E.6);*
- *“Por ser um dossier que contém os trabalhos mais representativos dos alunos, elaborado durante o período do estágio será então uma amostra geral dos mais importantes progressos de aprendizagem, que com certeza servirão na vida profissional futura” (S.7).*

Ainda, nesta mesma categoria, inserimos algumas matrizes que perspetivam o portfólio como um meio de aprendizagem dos formandos, embora somente na dimensão organizacional, uma vez que, segundo o inquirido (S.9), se trata de um documento que *“permite ao estagiário desenvolver ainda mais a sua capacidade de organizar”*.

### **CA2- Instrumento de avaliação do processo e/ou aprendizagem**

Foram introduzidas, nesta categoria, todas as matrizes que espelham a ideia de que se compreende o portfólio como um instrumento metodológico que o supervisor utiliza

para avaliar o processo da aprendizagem do aluno futuro professor, para facilitar o acompanhamento e a orientação de todo o processo de formação dos formandos e, também, um meio que o próprio estagiário utiliza para a sua autoavaliação. Como exemplo temos:

- *“O supervisor não pode/consegue assistir a todas as aulas dadas pelos alunos [formando], mas pelo portfólio tem consciência dos avanços em termos de desempenho didático, do estagiário” (S.6);*
- *“É o espaço onde o estagiário pode fazer uma avaliação da sua prática pedagógica” (S.5);*
- *“Clarifica o que se aprendeu, o estagiário toma consciência do que fez e do que necessita melhorar” (O.9);*
- *“Uma vez que coloca nas mãos dos estagiários responsabilidades das próprias realizações pedagógicas, que por seu lado consegue ver pontos fracos e fortes nas atividades e as necessidades de melhoramento na prática pedagógica” (E.10);*
- *“Porque permite ao próprio estagiário uma introspeção sobre todo o seu trabalho ao longo de todo o estágio de forma a avaliar-se perante o orientador e o supervisor” (O.13).*

Ainda inserimos nesta mesma categoria uma matriz um pouco diferente – *“É uma forma de acompanhar os estagiários da instituição e reforçar o papel do orientador no processo” (S.9)* – onde podemos evidenciar que o portfólio para além de ser visto como um instrumento de avaliação e/ou aprendizagem dos estagiários, é igualmente visto pelo supervisor como um dos meios para avaliar e “controlar” o papel que está sendo desempenhado pelo orientador nos centros de estágio nas escolas. Este facto reforça a ideia da necessidade de formação específica dos formadores, bem como a ideia da importância de existir, no início do estágio, para todos os inquiridos, um espaço de discussão das atribuições dos atores envolvidos no processo, tal como já se referiu.

### **CA3- Instrumento de aplicação futura**

Nesta categoria colocamos todas as matrizes que exprimem a ideia de que a elaboração do portfólio é fundamental no processo de formação dos estagiários, uma vez



que os participantes no estudo acreditam na possibilidade de aplicação futura das possíveis competências e/ou receitas registadas no portfólio e percebidas como balanço das aprendizagens. Vejamos alguns dos exemplos:

- *“Poderá espelhar todo o processo do estágio pedagógico e, para além disso, serve de suporte para o futuro desempenho profissional” (S.2);*
- *“Porque é um instrumento que serviu para minha avaliação e servirá para o meu futuro profissional” (E.20);*
- *“Clarifica o que se aprendeu, o estagiário toma consciência do que fez e do que necessita melhorar. E põe em prática no futuro” (O.6);*
- *“Permite-nos conhecer as nossas realidades, potencialidades e aplicações como futuro profissional” (E13);*
- *“(…) ajuda a compilar documentos que podem ser úteis no futuro (...)” (O.7).*

## **CA2 – Instrumento irrelevante para formação dos estagiários.**

As matrizes incluídas nesta categoria permitiram-nos evidenciar que se torna desnecessário elaborar o portfólio como estratégia metodológica de formação de professores no Ensino Secundário do contexto cabo-verdiano, já que, segundo o inquirido (E.3), *“(…) não traz nada de novo”*; e porque segundo o inquirido (S.4) *“pela forma como tem sido construído entre nós pouco personalizado e quase nada reflexivo não é relevante”*. O inquirido (E.57) vai mais longe ao questionar que *“gostaria de saber o objetivo da elaboração de um portfólio, já que não percebi o seu benefício para minha formação”*.

Embora uma maioria significativa dos participantes no estudo considere o portfólio um instrumento importante, ou mesmo extremamente importante, a análise efetuada às diferentes categorias é reveladora de que os inquiridos parece desconhecem a essencialidade da função do portfólio no processo formativo, mormente no contexto da prática pedagógica. Deduzimos, assim, que eles percecionam o portfólio (i) como um elemento de avaliação e/ou aprendizagem pelo seu efeito comprovador, sendo o seu uso particularmente importante no final do estágio; (ii) como instrumento utilizado pelo supervisor para fazer o acompanhamento dos avanços dos estagiários e o controle do

desempenho dos orientadores e (iii) como instrumento para ser aplicado e reproduzido pelo futuro professor, para quando vier exercer a função.

Em suma, pode-se concluir que os inquiridos percebem o portfólio como um dossier, isto é, as suas percepções sobre esse instrumento parecem enquadrar-se em perspetivas tradicionais (processo produto), em contraposição a uma nova filosofia de formação e supervisão em que a elaboração do portfólio potencializa a ativação do pensamento reflexivo e de autorreflexão dos formandos e dos formadores, tendo em vista uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação. Ou seja, trata-se de um processo em que se valoriza a autonomia, a singularidade, a consciencialização e a aprendizagem contínua, partilhada, (co)construída e favorece, na opinião de Sá-Chaves (2005), um papel ativo do sujeito que se forma através do processo da sua própria formação, tanto ao nível pessoal, como profissional.

Podemos, assim, inferir que o facto de os formadores não terem tido capacidade de utilizar o portfólio em todas as dimensões terá pesado para a sua substituição por relatórios parciais e um final, aquando da elaboração do regulamento de estágio da Uni-CV, tal como já referido.

Também, como instrumento de formação, os formadores da prática utilizam uma grelha de observação de aulas e através de análise de conteúdo das matrizes das entrevistas percebemos que *“é uma grelha que foi adaptada, foi feita por um grupo de outra disciplina qualquer (...) e a Universidade achou por (...) bem fazer com que também os outros grupos talvez o nosso grupo (...) apoiasse nessa (...) mesma grelha (...)”* (B.4). Contudo, o entrevistado (B.6) refere: *“eu acho que eles recolheram subsídios de algumas fichas (...) dos anos anteriores e, e, aah fizeram uma primeira versão enviaram aos orientadores via e-mail para cada um dar o seu parecer e depois nos, nos aah mandaram a ficha final. Outro entrevistado o (B.2) diz que existe, mas essa grelha ainda não está em prática está sendo construída e como está a sofrer muitas modificações cada um (...) tem a sua grelha”*.

A primeira constatação que resulta da análise dessas matrizes é de que os seus utilizadores não terão participado na sua conceção, elaboração e ou adaptação. Uma segunda constatação a extrair da referida análise é a prevalência de opiniões aos quais

subjaz a ideia da existência de uma grelha a ser utilizado pelos formadores. Se bem que, conforme se depreende da opinião do entrevistado (B.2) terá havido situações em que não houve utilização da mesma grelha por parte de todos. Finalmente, constata-se ainda que a própria IES parece comungar dessa ideia de utilização generalizada desse instrumento.

Contrapondo a essa ideia, os resultados da investigação neste domínio apontam para a necessidade de os supervisores e professores/formandos construírem os seus próprios instrumentos, devendo nesse processo considerar-se a economia e a adequabilidade, para além da objetividade, da validade e da fidelidade (Alarcão & Tavares, 2007). Queremos com isso significar que esses instrumentos devem estar adaptados as necessidades de observação da prática pedagógica nas circunstâncias em que ela é realizada pelos formadores e formandos.

Um outro aspeto importante tem a ver com a adequação ou não da legislação que rege o funcionamento do estágio. E a **Tabela 38**, que se segue, apresenta os resultados da análise dos dados recolhidos.

**Tabela 38 - Adequação da legislação referente à orientação de estágio**

Variável	Supervisores		Orientadores		Estagiários	
	n	%	n	%	n	%
<b>Legislação adequada:</b>						
Sim	1	10.0	8	42.1	10	15.2
Não	2	20.0	7	36.8	9	13.6
Não Sei	7	70.0	4	21.1	36	54.5
N/R	-	-	-	-	11	16.7

Através da leitura da **Tabela 38** observamos que a larga maioria (70%) dos supervisores disse desconhecer a legislação que rege o funcionamento das atividades de orientação de estágio dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. No que diz respeito aos orientadores, verificamos que, apesar de alguns dos inquiridos (42.1%) serem de opinião da adequação da legislação que rege o funcionamento do estágio, sete (36.8%) são de opinião contrária e quatro (21.1%) parecem desconhecer a sua existência. Quanto aos estagiários podemos verificar que mais de metade parece desconhecer a sua existência (54.5%), seguido de dez (15,6%) que responderam que a legislação está

atualizada e nove (13.6%) que consideram a legislação desatualizada. Onze (16.7%) dos estagiários não responderam à questão. Esta situação interpela-nos, de um modo particular, quanto à necessidade de uma reflexão séria sobre o perfil de competência dos supervisores e dos orientadores, pois, não é aceitável que, com esse nível de responsabilidade, tenham revelado um desconhecimento de um instrumento fundamental, do qual devem orientar as suas funções enquanto professores/formadores da prática pedagógica. Ainda a este propósito, importa acrescentar que, partindo de pressuposto que a planificação inicial do estágio foi feita com base no respetivo regulamento, em cujo encontro todos esses atores devem participar, não se compreende essa eventual “ignorância” face à legislação por que se rege a organização e o funcionamento do estágio. Isto pode explicar, em certa medida, a constatação já feita, segundo a qual, existe um desfasamento entre o funcionamento do estágio e o que dispõe a legislação aplicável.

Quando solicitados a justificarem as suas respostas, a análise de conteúdo das matrizes dos que responderam à questão permitiu-nos criar as seguintes categorias: **CA1- Legislação atualizada; CA2-Legislação não atualizada; e CA3- Desconhecimento da legislação.** Estas categorias têm a ver com toda a legislação que rege o funcionamento do estágio no Ensino Secundário cabo-verdiano. Vejamos alguns exemplos das matrizes de cada categoria encontrada.

#### **CA1- Legislação atualizada**

Nesta categoria, incluímos todas as matrizes em que, para os inquiridos, a legislação em geral está atualizada, mas consideram que ela carece de alguma melhoria em aspetos específicos. Esta situação pode ser justificada pelo fato de, no contexto atual, a maior parte da legislação em matéria de formação de professores que ainda vigora ter origem no ex-ISE. Seguem alguns exemplos que evidenciam o que acabamos de dizer:

- “Apesar De precisar de alguns reajustes em termos de avaliação, n.º de aulas por estagiários e supervisor” (O.2);
- “Porque fornece regras que orientam os trabalhos dos envolvidos no processo” (O.10);

- *“Responde às expectativas do sistema implementado, mas necessita de alguma atualização” (O.18).*

## **CA2 - Legislação não atualizada**

Esta categoria contém todas as matrizes em que os inquiridos consideram que a legislação que rege o funcionamento do estágio se encontra desatualizada:

- *“(...) ainda não foi suficientemente revista por pessoas versadas na matéria de forma a acompanhar a atualidade (S.7);*

- *“Permite aos estagiários adquirir os requisitos mínimos para o desempenho da sua futura profissão” (O.8);*

- *“Porque prevê poucas aulas para cada estagiário e permite que se faça o estágio em poucas turmas (isto é, muitos estagiários numa única turma)” (O.12);*

- *“Porque durante o meu estágio nunca foi cumprido o que estava estabelecido na legislação” (E.7);*

- *“Não porque o estagiário não consegue adquirir uma orientação adequada para o exercício da profissão no futuro”. (E.17);*

- *“Porque falta colocar em prática os parâmetros expressos no texto” (E.16)*

Ao realizarmos uma análise dos conteúdos dessas matrizes verificamos que parece que não se trata de uma questão de desatualização da legislação, mas sim da necessidade de formação dos atores envolvidos no processo de modo a que os mesmos tenham melhor capacidade de interpretação e a porem em prática o que está no regulamentado. Tanto mais que, no capítulo I, se pode verificar que a regulamentação que rege a organização e o funcionamento do estágio para formação dos futuros professores é percecionado como bem concebido.

### CA3 – Desconhecimento da legislação

Nesta categoria inserimos um conjunto de matrizes em que os inquiridos demonstram o desconhecimento total da legislação que rege o funcionamento do estágio. O inquirido (S.4) afirma: *“não estou informada sobre a legislação pelo que não posso opinar a respeito”*. A mesma opinião, tem o inquirido (O.4) ao referir que *“não conheço a legislação”* e também o inquirido (E.20) quando afirma *“não [o] conheço, não tive acesso, nem sei se existe”*. Uma vez mais, fica evidente que, de acordo com a opinião de alguns inquiridos a legislação que rege o funcionamento de estágio parece ser um instrumento secundário no processo de formação dos estagiários, o que nos leva a admitir que a sua atuação enquanto formadores da prática profissional docente está alicerçada na sua própria experiência.

A análise efetuada às diferentes categorias identificadas permite-nos evidenciar que, de um modo geral, os formadores parecem ter tido dificuldade em implementar a legislação que rege o funcionamento do estágio. Tal facto deve-se não só à necessidade sentida da importância de atualizar a legislação, bem como ao desconhecimento desse instrumento de gestão por parte dos formadores, mas também pela ausência percebida de formação de formadores de modo a terem melhor capacidade de interpretação e a porem em prática o estabelecido legalmente, o que nos leva a reforçar a ideia de que as práticas supervisivas dos formadores estão alicerçadas nas suas experiências e vivências, denotando-se concepções ainda tradicionais de formação e supervisão.

Do mesmo modo, procurámos saber se os formadores variavam as suas estratégias de formação durante o processo da prática profissional dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde e através da análise das entrevistas criámos a seguinte categoria - **CA1. Modelos de supervisão seguidos na IES** em que foram incluídas as matrizes que parecem evidenciar que os formadores desconhecem os modelos existentes. Eis algumas matrizes exemplificativas:

- *“bom os modelos, (suspirou) ah, ah eu vou falar da estrutura organizativa” (B.1);*
- *“não sei se há se, se, se ainda existe, será essa a grande pergunta que eu faço a mim própria, será que existe um modelo? Cada curso tem (...) a sua própria orientação? Não*

*há (...) qualquer modelo aqui na Uni-CV que eu (...) possa (...) seguir, um regulamento de estágio que existe na Instituição e que sempre existiu” (B.3);*

*- “bem, eu não sei se eu estaria na altura de responder a questão porque não faço parte da Universidade (...) fui convidado para (...) orientar o estágio não conheço os modelos (...), não sei se existem mais do que um modelo ou se há um único, desconheço de facto o modelo do estágio” (B.5);*

*- “olha, não sei o nome do modelo, mas é um modelo em que não se concentra no desenvolvimento do aluno (...) o supervisor e o orientador preocupam-se em fazer os estagiários cumprir o que estabelecem. Acho que é um (...) modelo muito mais de cima para baixo do que um modelo (...) horizontal de cooperação de discussão é, é um modelo mais hierárquico posso as[sim] dizer” (B.2).*

Pela análise dos conteúdos dessas matrizes, reforçamos a ideia do quanto é necessária a formação dos formadores da prática profissional dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Esta situação justifica-se pelo facto desses formadores se demonstrarem incapazes de identificar as perspetivas subjacentes às suas práticas supervisivas o que nos leva a reforçar a ideia de que as suas ações parecem estar alicerçadas nas suas conceções de ensino ligadas às suas conceções epistemológicas. Pode-se considerar assim, que estamos perante perspetivas tradicionais de formação, uma vez que o segundo diz o entrevistado (B.2) *“é um modelo em que não se concentra no desenvolvimento do aluno (...) o supervisor e o orientador preocupam-se em fazer os estagiários cumprir o que estabelecem”*. Podemos, assim, reforçar a ideia de que estamos perante perspetivas em que a prática reflexiva na formação não é identificada pelos sujeitos como existindo.

Os dados registados na **Tabela 39**, que a seguir apresentamos, resultaram da análise das respostas dadas em relação à opinião dos supervisores e dos orientadores sobre a importância que atribuíam ao estágio pedagógico.

**Tabela 39 - Grau de importância atribuído ao estágio**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
Nada importante	-	-	-	-
Pouco importante	-	-	-	-
Importante	-	-	-	-
Muito importante	4	40.0	4	28.6
Extremamente importante	6	60.0	15	71.4

Ao analisarmos os dados da **Tabela 39**, verificamos que, relativamente ao grau de importância atribuído ao estágio pedagógico, tanto os supervisores como os orientadores são unânimes em considerá-lo *extremamente importante e muito importante*. Sendo que seis (60%) supervisores e 15 (71.4%) orientadores apontaram o estágio como *extremamente importante* e os restantes quatro (40%) dos supervisores e quatro (28.6%) dos orientadores apontaram-no como *muito importante*.

Solicitámos a esses inquiridos que nos justificassem a escolha das suas opções em relação ao grau de importância atribuída ao estágio. A análise das matrizes incluídas nas suas respostas permitiu-nos construir a seguinte categoria - **CA1: Espaço de desenvolvimento das competências profissionais futuras do estagiário** - que se subdividiu em várias subcategorias, que a seguir apresentamos:

#### **Subcategoria - CA1a: Espaço de interação teoria e prática**

Nesta subcategoria encontramos inseridas as matrizes dos inquiridos que apresentam o estágio pedagógico como um espaço onde “os estagiários conseguem conciliar a teoria com a prática (O.7), ou seja, como uma fase de formação em “que o futuro professor põe em prática todos os conhecimentos adquiridos e demonstra o que sabe fazer” (S.1).

#### **Subcategoria - CA1b - Espaço de construção da identidade profissional do formando**



As matrizes incluídas nesta categoria mostram que é, no estágio pedagógico, que o professor estagiário inicia a construção e desenvolvimento da sua identidade profissional. Vejamos dois exemplos:

- *“Clarifica o que se aprendeu, o estagiário toma consciência do que faz e do que necessita melhorar” (O.15);*
- *“É através do estágio que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (S.6).*

#### **Subcategoria – CA1c – Espaço de familiarização do formando com o contexto educativo**

Fazem parte desta categoria as matrizes que evidenciam que o estágio pedagógico corresponde ao espaço ideal para que o professor estagiário possa familiarizar com o contexto em que irá desenvolver a sua profissão futura. Como exemplo temos as seguintes matrizes:

- *“Permite ao estagiário, enquanto futuro profissional, ter consciência da diversidade de situações da realidade educativa” (S.4);*
- *“O estágio pedagógico permite ao estagiário ganhar alguma experiência prática, particularmente na área científica e pedagógica” (O.8);*
- *“Prepara o futuro professor para a inserção na vida prática do exercício” (O.12).*

Verificamos que, apesar de, nas subcategorias, os sujeitos apresentarem opiniões divergentes, foi possível aferir através do conteúdo das matrizes que tanto os supervisores como os orientadores comungam da mesma opinião ao considerarem o estágio como um tempo e local de desenvolvimento das aptidões dos formandos.

Pela análise dos conteúdos das matrizes das entrevistas, também nos parece que os próprios formadores consideram gratificante participar nas atividades do estágio por acharem que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Como exemplo disso temos o entrevistado (B.1) que afirma que o estágio é um processo que *“ajuda-me também a (...) a observar as (...) situações que enquanto docente também muitas vezes não tenho consciência (...) do que posso melhorar e acabo por tomar consciência de que (...)”*

*partindo da experiência da realização da supervisão do estágio (...) acabamos por perceber que podemos até melhorar no nosso desempenho enquanto professores”. Esta ideia é reforçada pelo entrevistado (B.6) quando afirma que o estágio “contribui perfeitamente por exemplo (...) não dá tempo para uma pessoa ficar (...) acomodada (...) se eu quero mostrar alguma coisa útil eu tenho que estudar também, se o estagiário vier com uma coisa nova (...) isso leva ao orientador a estar em permanente formação (...)”.*

Na subsecção seguinte, pretendemos apresentar a postura profissional que os supervisores da IES adotaram no exercício das suas funções como formadores dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

#### 5.2.4 Postura profissional do supervisor durante o processo de estágio

Antes de mais, procurámos saber a opinião dos supervisores sobre o número de vezes que julgam importante ir à escola onde se desenvolvem as atividades de orientação de estágio dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. O **Tabela 40**, que se segue, apresenta os resultados das respostas.

**Tabela 40 - Número de vezes que um supervisor deve ir à escola**

Variável	Supervisor	
	n	%
<b>Quantas vezes o supervisor deve ir à escola:</b>		
Quantas vezes forem necessárias	7	<b>70.0</b>
Sempre que possível	1	10.0
Duas vezes por semana	2	20.0

Ao analisarmos a **Tabela 40**, percebemos que todos os supervisores responderam à questão, sendo que uma maioria expressiva – sete (70%) é de opinião que os mesmos devem ir à escola *quantas vezes forem necessárias*, enquanto que para dois (20%), é importante ir *duas vezes por semana* e para um (10%), *sempre que possível*.

Ao serem interpelados a justificarem as suas respostas, constatamos que as opiniões são aparentemente divergentes. No entanto, a análise dos conteúdos das matrizes das suas respostas conduziu-nos à criação de uma única categoria, a seguir explicitada:

## CA1 – Atuações do supervisor fora do estabelecido no regulamento

Nesta categoria, foram incluídas matrizes em que os inquiridos dão a entender que desconhecem e/ou não respeitam a exigência estabelecida no regulamento de estágio, em termos do número mínimo de aulas a observar. As matrizes que a seguir transcrevemos são exemplificativas do que acabamos de afirmar:

- *“As visitas devem ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada estagiário e de questões muito específica que aparecem ao longo do processo” (S4);*
- *“Para ajudar, para questionar, para orientar e dar sugestões na melhoria do processo de ensino aprendizagem” (S.10);*
- *“Para além de supervisor o docente leciona outra cadeira [disciplina] e, assim, o tempo fica limitado para as atividades do estágio” (S.9).*
- *“Estando o estagiário sob a responsabilidade do orientador, o supervisor deve de vez em quando ir dar a sua opinião” (S1);*
- *“Para poder avaliar os orientadores em todos os pormenores” (S6).*

Da análise de conteúdo dessas matrizes podemos depreender que nenhum dos inquiridos faz referência explícita ao número mínimo de aulas a observar (15 aulas). Explicitando melhor, embora todos deixem transparecer a efetividade da sua presença nas escolas, fica evidente que essa presença não obedece a critérios uniformes e previamente estabelecidos. Efetivamente, o acompanhamento do estágio por parte dos supervisores nas escolas centros de estágio parece estar condicionado a determinadas circunstâncias que consideram relevantes no exercício da função, nomeadamente, necessidades de cada estagiário; sobrevalorização das funções do orientador devendo o supervisor ir de vez em quando para emitir a sua opinião; avaliação dos orientadores e limitação de tempo devido a outros compromissos profissionais. Neste particular, podemos verificar que embora o inquirido (S.9) não explicita os detalhes da sua prática, apresenta as outras

dimensões da atividade docente como fator limitador do exercício da prática de orientação de estágio, o que pressupõe que, provavelmente, não terá exercido todos os requisitos estabelecidos no regulamento, nomeadamente, face à obrigatoriedade do cumprimento das atividades de docência na instituição formadora, parece que, muitas vezes, as atividades de orientação de estágio são relegadas para um plano secundário em relação a outras atribuições que o supervisor tinha por cumprir na IES.

Pela análise efetuada, podemos depreender que existe um desfasamento entre as atuações dos supervisores inquiridos e as respetivas atribuições estabelecidas no regulamento de estágio. Esta situação reforça os resultados da análise dos dados da **Tabela 38**, em que, por um lado, a maioria dos inquiridos demonstra desconhecer a legislação existente, por outro, a incapacidade de interpretação do estabelecido na legislação e, por último, a necessidade de alguma atualização da própria legislação.

Em síntese, admitimos que ficou reforçada a ideia da necessidade de contemplar todos os formadores, logo no início de estágio, um espaço de conhecimento das atribuições dos atores envolvidos no processo e dos objetivos de formação dos formandos. Tudo no sentido de se evitar que, no processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, as ações supervisivas sejam baseadas nas experiências e vivências dos supervisores.

Outro aspeto importante, foi o de recolher informações que nos permitissem saber da assiduidade do supervisor nas escolas centro de estágio. Procurámos saber, através dos orientadores, o número de vezes que o supervisor esteve na escola. A **Tabela 41** apresenta os resultados da análise das respostas.

**Tabela 41 - Assiduidade do supervisor na escola**

Variável	Orientadores	
	n	%
<b>Quantas X o supervisor esteve na escola:</b>		
Sempre	5	26.3
Muitas vezes	9	47.4
Algumas vezes	4	21.1
Nunca	1	5.3

Analisando os dados da tabela, verificamos que todos os orientadores, exceto um, responderam que o supervisor esteve na escola enquanto decorria o estágio, sendo que, nove (47.4%) afirmaram que o supervisor esteve na escola *muitas vezes*, cinco (26.3%) disseram que *estiveram sempre*, quatro (21.1%) disseram que foram *algumas vezes*.

Ainda, podemos observar na

**Tabela 42**, que a seguir apresentamos, dados que permitem confirmar os referenciados na tabela anterior, quando solicitados a indicar quando é que o supervisor esteve na escola.

**Tabela 42 - Período em que o supervisor esteve na escola**

Variável	Orientadores	
	n	%
<b>Quando é que supervisor esteve na escola:</b>		
Ao longo do estágio	14	73.7
Na fase final do estágio	4	21.1
No início e no final do estágio	1	5.3

Ao observarmos os dados, notamos que uma grande maioria, sete (73.7%), dos inquiridos afirmou que o supervisor esteve na escola *ao longo do estágio*, quatro (21.1%) *na fase final do estágio*, sendo que apenas um (5.3%) afirma que o supervisor apareceu na escola somente *no início e no final do estágio*. Essas duas últimas percentagens (21.1% e 5.3%) podem confirmar o que concluímos anteriormente quando afirmámos que o supervisor por vezes remete para segundo plano as atividades do estágio face à obrigatoriedade de cumprimento das atividades de docência na IES. Importa-nos, também, realçar que os resultados das **Tabela 41** e

**Tabela 42** foram confirmados pelos estagiários, a partir das informações constantes na

**Tabela 43**, que a seguir apresentamos. Os estagiários clarificam as informações sobre a assiduidade dos supervisores, especificando o número de vezes que estes estiveram

na escola durante o período do estágio, conforme lhes foi solicitado, isto é, “*uma vez por semana e duas vezes por semana*”.

**Tabela 43 - Número de vezes em que os supervisores estiveram na escola**

	1 vez por semana		2 vezes por semana		3 vezes por semana		1 vez por mês		2 vezes por trimestre	
<b>Variáveis</b>	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Início do estágio	<b>9</b>	<b>13.6</b>	4	6.1	-	-	3	4.5	1	1.5
Durante o estágio	<b>22</b>	<b>33.3</b>	<b>15</b>	<b>22.7</b>	-	-	3	4.5	2	3.0
No final do estágio	<b>22</b>	<b>33.3</b>	<b>15</b>	<b>22.7</b>	2	3.0	3	4.5	1	1.5

Complementando as afirmações anteriores, os estagiários acrescentaram ainda informações adicionais sobre o número de vezes em que o supervisor esteve na escola, designadamente *três vezes por semana, uma vez por mês e duas vezes por trimestre*. Ainda, no mesmo quadro, constatamos que os maiores destaques vão para *uma vez por semana* com os itens *durante o estágio* e *no final do estágio* com igual percentagem (33.3%), seguida de *duas vezes por semana*, também, com os mesmos itens “*durante o estágio*” e “*no final do estágio*” com igual percentagem (22.7%).

Ao realizarmos uma análise comparada dos resultados apresentados nas **Tabela 41**,

**Tabela 42 e**

**Tabela 43**, inferimos que, no funcionamento das atividades do estágio, não houve uniformidade em relação à presença e número de vezes em que o supervisor esteve no centro de estágio, resultados esses que confirmam o posicionamento dos supervisores em relação à sua assiduidade na escola (ver **Tabela 40**). Esta situação poderá ser explicada pelo facto da maioria significativa dos supervisores desconhecer a legislação que rege o funcionamento do estágio, tal como se constata na **Tabela 38**, e também pelo facto de, muitas vezes, relegarem as atividades de orientação de estágio para um plano secundário em relação a outras atribuições que o supervisor tem para cumprir na IES.

Pretendendo recolher informações sobre o ambiente e o contexto que envolveram o primeiro contacto dos estagiários com o supervisor, bem como se tiveram oportunidade de realizar encontros não programados no âmbito da realização do estágio, perguntámos aos estagiários onde ocorreram esses encontros e, também, se tiveram oportunidade de contactar o supervisor sem ser no quadro das atividades do estágio previamente programadas. Entre os que responderam *sim* a esta última questão, procurámos ainda saber, quantas vezes esses encontros ocorreram. Os resultados das respostas a estas questões encontram-se organizados na **Tabela 44**.

**Tabela 44 - Contacto do supervisor com os estagiários**

Variáveis	Estagiário	
	n	%
<b>1º Contacto com o supervisor:</b>		
Na Uni- CV	32	48.5
Na escola	33	50.0
N/R	1	1.5
<b>Contactos não programados:</b>		
Sim	19	28.8
Não	47	71.2
<b>Quantas vezes (dos que responderam Sim):</b>		
1 - 3 Vezes	3	4.5
4 – 7 Vezes	1	1.5
8 – 11 Vezes	14	10.7
N/R	1	0.8

De acordo com os resultados apresentados, podemos verificar que os estagiários tiveram o primeiro contato com os seus respetivos supervisores em dois locais oficiais diferentes, sendo que metade dos inquiridos (50%) respondeu *nas escolas centro de estágio* e a outra quase metade (48.5%) respondeu *na Uni-CV*, já que um dos estagiários não respondeu.

No que concerne ao contacto com o supervisor fora da tabela das atividades normais do estágio, os resultados da mesma tabela permitem-nos observar que uma maioria muito expressiva, 47 (71.2%), não teve essa oportunidade. Para os estagiários inquiridos que responderam afirmativamente, 19 (28.8%), podemos constatar que o número de encontros realizados varia entre 1 e 11 vezes. Este resultado pode ser relevante

se atendermos ao facto de que o contato com os estagiários fora do ambiente institucional pode assumir um caráter mais informal e, por conseguinte, ser propiciador de um ambiente mais cordial, mais positivo para um contexto afetivo relacional que poderá propiciar a aprendizagem e desenvolvimento do formando.

Para melhor compreendermos a postura profissional dos supervisores nas atividades da prática profissional dos futuros professores, pedimos aos inquiridos que opinassem acerca da presença do supervisor na escola onde se realiza o estágio. A **Tabela 45**, que se segue, apresenta os resultados das suas respostas.

**Tabela 45 - Opinião sobre presença do supervisor no estágio**

Variável	Supervisores		Orientadores		Estagiários	
	N	%	n	%	n	%
Nada importante	-	-	-	-	1	1.5
Pouco importante	-	-	1	5.3	9	6.9
Importante	3	<b>30.0</b>	6	<b>31.6</b>	19	<b>28.8</b>
Muito importante	5	<b>50.0</b>	3	15.8	24	<b>36.4</b>
Extremamente importante	1	10.0	9	<b>47.4</b>	13	19.7

Fazendo uma leitura comparada dos resultados presentes no quadro percebemos que a maioria significativa de cada grupo aprecia positivamente a presença da figura do supervisor nas atividades de formação dos estagiários, sendo que cinco dos supervisores (50.0%) afirmam *ser muito importante*, seguido de três (30.0%), para os quais a presença do supervisor é *importante* e um (10.0%), para o qual é *extremamente importante*. No que diz respeito aos orientadores, nove (47.4%) mostram que a presença do supervisor é de *extrema importância*, seguido de seis (31.6%), que responderam que é *importante* e três (15.8%), para os quais esta presença é *muito importante*. Já os estagiários, 24 (36.4%) afirmam *ser muito importante*, seguido de 19 (28.8%) para as quais a presença do supervisor é *importante* e 13 (19.7%) mostram que a presença do supervisor é *extremamente importante*.

É interessante notar que, da leitura dos resultados da mesma tabela, nove (6.9%) dos estagiários indicaram *ser pouco importante* a participação do supervisor nas atividades de formação dos estagiários na escola, seguido de um (5.3%) dos orientadores que,



também, indicou como *nada importante* a participação do supervisor nas atividades do estágio na escola. Estas opiniões podem ser justificadas pelo facto de algumas vezes o supervisor desconhecer o seu papel no exercício das suas funções, por um lado, e, por outro, por aparecer nas atividades de estágio raras vezes.

Para melhor compreendermos as opiniões dos inquiridos, pedimos-lhes que justificassem as suas respostas. Dos que responderam à questão, a análise de conteúdo das suas respostas levou-nos a aprofundar o conhecimento sobre a postura profissional dos supervisores em relação ao processo de desenvolvimento de estágio. Assim, foi possível construir as seguintes categorias: **CA1 – Supervisor colaborativo; CA2 – Supervisor não diretivo; CA3 – Supervisor diretivo.**

#### **CA1 – Supervisor colaborativo**

Nesta categoria, inserimos todas as matrizes que nos mostram que os supervisores, são de tipo colaborativo, ou seja, nas suas atividades de supervisão de estágio apresentam atitudes de ajuda, negociação e sugestão. Vejamos alguns exemplos:

- *“Não só devido à avaliação, mas também orienta e dá sugestões importantes para o bom funcionamento do estágio” (E.60);*
- *“Reforça e apoia o trabalho do orientador através dos núcleos de estágio, identificando insuficiências no processo e tentando solucioná-las” (S.6);*
- *“Ajuda muito na reflexão sobre desempenho dos estagiários e na orientação técnica e em alguns aspetos didáticos” (O.2);*
- *“Porque estando presente melhora o desempenho do estagiário ao opinar acerca do que fazemos” (E.4);*
- *“Muitas vezes, com a sua presença, algumas questões relacionadas com o estágio resolviam, por ser um bom negociador” (E.55).*

Pela análise dessas matrizes podemos inferir que a presença do supervisor nas atividades do processo de supervisão é elogiável por se posicionar no desenvolvimento das atividades de formação dos estagiários na escola de forma colaborativa.

## CA2 – Supervisor não diretivo

Nesta categoria inserimos algumas matrizes em que os inquiridos demonstram que a presença do supervisor nas atividades de formação prática dos futuros professores no Ensino Secundário em Cabo Verde, tal como refere o inquirido (O.1), *“permite o enriquecimento de subsídios que possam ajudar na formação, partilhando experiência”* uma vez que para o inquirido (O.8) *“pode ser um fator de reforço de motivação dos estagiários e um elemento fundamental para a dinamização e melhoria das capacidades e competências profissionais dos estagiários”* já que faz, segundo o inquirido (S.6), *“acompanhamento dos estagiários, encontro constante para se detetar aspetos negativos e positivos (...) fundamentais a serem levados em conta para obtenção do perfil desejável do professor de filosofia”*. Ou seja, a presença do supervisor, nas atividades de formação no estágio, torna-se na opinião dos inquiridos importante. Esta ideia surge porque, assim, será possível fazer uma avaliação do desempenho do estagiário de uma forma mais justa e consciente, afirmando o inquirido (E.18) que o supervisor *“(...) estará melhor preparado para o progresso dos estagiários e para a avaliação final dos mesmos, ou seja, atribuirá uma nota final consciente”*.

As análises dos conteúdos destas matrizes permitem-nos concluir que o supervisor é visto como um elemento indispensável no processo de aprendizagem da prática profissional dos estagiários e que a sua atitude é a de um supervisor do tipo não diretivo, já que no processo de formação prática dos estagiários ele encoraja, clarifica, negocia e está sempre atento ao processo de formação e consciente de que todo o trabalho deve ser feito no sentido de levar o aluno/formando à aprendizagem e desenvolvimento.

## CA3 – Supervisor diretivo

Nesta categoria, foram inseridas as matrizes em que os conteúdos evidenciam que o supervisor é de tipo diretivo, uma vez que tal como afirma o inquirido (E.54) *“os estagiários fazem de tudo para darem uma boa aula por causa da supervisora que não nos permitia opinar sobre o que fazíamos, mas sim para cumprirmos o estabelecido”*. Na mesma linha, outros inquiridos, como (E.37) e (E.21) dizem que *“é mais uma pessoa a dar a sua opinião acerca do trabalho dos estagiários, sem permitir que acrescentássemos a nossa opinião porque fazia um apanhado geral da aula dada, isto é, mostrando como é que devia ser, completando algumas coisas por esclarecer e exigindo*

*que, nas próximas aulas, cumpríssemos as recomendações feitas*”. Em consequência, temos o inquirido (E.17) que afirma o seguinte: a *“sua presença provocava nervosismo nos estagiários, dado que sentíamos uma sensação de ele, vir apenas avaliar-nos”*.

Nesta última categoria, a análise dos conteúdos das matrizes leva-nos a concluir que, neste caso, os inquiridos são de opinião que a presença do supervisor não foi importante nas escolas centro de estágio, uma vez que, ele condiciona e determina a ação do formando durante todo o processo de estágio. Notamos, ainda, que o diálogo, neste contexto, é um insucesso como estratégia de formação, na medida em que desenrola num clima relacional onde se percebe a ausência de colaboração e interajuda entre o formador e o formando.

Também nesta mesma categoria (CA3), incluímos algumas matrizes um pouco diferentes. Estas permitem-nos evidenciar que o supervisor demonstra desconhecer as suas atribuições, na medida em que deixa entender que está na escola para, também, supervisionar o orientador. Exemplo disso temos o inquirido (E.7), que afirma: *“é que, com a sua presença, a orientadora sente mais responsável e orienta melhor os estagiários”*. Para outros inquiridos a presença do supervisor parece ser pouco significativa para a formação prática dos estagiários, uma vez que, tal como afirmam os inquiridos (E.28) e (E.41), *“aparece poucas vezes e em muitas está fora dos conteúdos programados”* e, consequentemente, *“(…) não participou de forma ativa no estágio de modo a que os estagiários crescessem”*. Esta ideia é confirmada pelo inquirido (E.16) ao afirmar que *“a (...) supervisora ficava na conversa enquanto lecionávamos o que atrapalhava qualquer um”*. Estas últimas matrizes permitem-nos verificar que a postura do supervisor é de quem, para além de quase não aparecer, não se conseguiu articular previamente com núcleo de estágio e, sobretudo, com o orientador sobre o processo. Podemos, assim, inferir que a ação supervisiva desses formadores sobre a aula observada parece basear-se no imprevisto e em juízo de valores (Oliveira, 1992).

Notamos, ainda, na explanação do inquirido (E.16) que o supervisor esteve presente, mas desconhece totalmente do seu papel enquanto formador da prática. A sua postura pode ser explicada pelo facto de ter sido indicada pela IES de modo a preencher o seu horário, tal como concluímos na categoria - **CA1- Seleção dos formadores**, anteriormente analisada.

A partir da análise comparada dos resultados da análise de conteúdo das matrizes das categorias, acima indicadas, depreendemos que, durante as atividades de estágio, os supervisores da IES apresentam características dos três tipos de supervisor reconhecidos por Gilckman (1985, in Alarcão e Tavares, 2007), nomeadamente *não diretivo*, *colaborativo* e *diretivo*. Contudo, as ações desses supervisores parecem estar enquadradas em perspetivas supervisivas únicas, indicando desta forma que durante o processo de formação os professores formadores adotaram apenas um estilo de supervisão. Esta constatação deve-se pelo facto de não se verificar a presença de características dos diferentes estilos de supervisor numa mesma categoria ou numa das matrizes. Podemos, ainda, reforçar esta ideia de estilo único do supervisor da IES, retomando algumas das matrizes da categoria **CA1 – Tempo suficiente** anteriormente analisada, onde o inquirido (S.4), explicita que “*tendo em conta a própria duração do curso, o tempo dedicado ao estágio parece mesmo excessivo*”, uma vez que, o inquirido (E.55) diz que “*durante muito tempo as coisas ficaram cansativas e os estagiários começaram a ficar desmotivados por causa da rotina*” e, também, o inquirido afirma (O.E) que “*quem em seis meses não mostrar qualidades nem competências para lecionar dificilmente as mostrará em mais tempo*” Essas matrizes levam-nos a inferir que, pela falta de preparação e/ou formação para o exercício da função, os supervisores foram incapazes de variarem as suas perspetivas de supervisão em função das necessidades que o estagiário vai demonstrando, ou seja da sua personalidade e singularidade. E, em consequência, a duração de estágio transformou-se, numa certa altura, num pesadelo para o formando, uma vez que se sentiam cansados e desmotivados pela rotina, denotando, em certos casos, ausência de perspetiva de supervisão na ação de formação dos formadores.

Na subsecção seguinte, pretendemos aprofundar a caracterização do discurso dos inquiridos acerca das práticas supervisivas dos formadores da prática profissional dos futuros professores do Ensino Secundário.

### **5.2.7 Estilos de supervisão adotados pelos formadores da prática profissional**

No sentido de podermos aprofundar a caracterização das representações que os inquiridos possuem acerca das práticas supervisivas que levam a cabo durante o processo de estágio, através dos dados da **Tabela 46**, que a seguir apresentamos, pretendemos obter

informações que nos permitem saber o estilo de supervisão adotado pelos supervisores da IES e orientadores das escolas centros de estágio durante o processo de formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

**Tabela 46 - Estilos de supervisão adotados pelos formadores**

Variáveis	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
Aquele que aceita e clarifica os sentimentos do estagiário, com naturalidade	3	30.0	12	63.2
Aquele que fornece informações e explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para execução das tarefas a desempenhar	5	50.0	14	73.7
Aquele que encoraja o comportamento ou a ação do estagiário	7	70.0	12	63.2
Aquele que expressa as suas ideias sobre o assunto e fornece as suas opiniões	6	60.0	8	42.1
Aquele que repreende, no propósito de mudar o comportamento do estagiário	4	40.0	2	10,5
Aquele que clarifica e desenvolve as ideias sugeridas pelo outro	1	10.0	5	26.1
Aquele que coloca questões de clarificação	3	30.0	4	21.0

Observando os dados da **Tabela 46**, verificamos que, no tocante ao posicionamento dos supervisores em relação às opções que caracterizam os seus estilos de supervisão, cabe-nos referir que, maioritariamente (70%), os supervisores se identificaram como “*aquele que encoraja o comportamento ou a ação do estagiário*”; seis (60%), como “*aquele que expressa as suas ideias sobre o assunto e fornece as suas opiniões*”, e cinco (50%), como sendo “*aquele que fornece informações e explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para execução das tarefas a desempenhar*”. Já os orientadores identificaram-se, maioritariamente (73,7%), como “*aquele que fornece informações e*

*explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para execução das tarefas a desempenhar”, enquanto que, com igual percentagem (63,2%), os orientadores apresentam os itens “aquele que encoraja o comportamento ou a ação do estagiário e aquele que aceita e clarifica os sentimentos do estagiário, com naturalidade”.*

A partir da análise destes resultados podemos afirmar que os mesmos confirmam os anteriormente encontrados em relação ao tipo de supervisor existente na IES. Também, podemos concluir que os orientadores apresentam as mesmas características, ou seja, enquadram aos tipos e/ou estilos de supervisão reconhecidos por Gilckman (1985, in Alarcão e Tavares, 2007), nomeadamente nos estilos não diretivo, colaborativo ou diretivo. Contudo, tal como os supervisores, os orientadores da prática parecem que, independentemente do nível de desenvolvimento do formando como adulto e da sua especificidade, não conseguem diversificar os estilos de supervisão em função das necessidades do futuro docente. Desta forma, os estilos adotados pelos formadores parecem depender das perspetivas que adotam. Trata-se de um processo supervísivo que depende da qualidade do supervisor. Este facto parece ficar a dever-se, sobretudo, à falta de preparação e/ou formação específica que implica a ausência de um trabalho colaborativo, reflexivo e de questionamento entre os diversos intervenientes sobre o processo das suas atividades de estágio.

Com o intuito de confirmar ou infirmar esses resultados recorreremos à análise das opiniões dos estagiários (cf. Anexo E. 3), cujos resultados registados nos conduziram às mesmas evidências.

Também, quisemos saber dos mesmos quais foram os meios a que recorreram para ultrapassarem a falta de formação na realização das suas práticas supervísivas. A

**Tabela 47**, que se segue, apresenta os resultados das respostas dadas.

**Tabela 47 - Meios para superar a falta de formação dos formadores**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
<b>Procura de apoio:</b>				
Na internet	4	40.0	10	52.6
Em livros	7	70.0	15	78.9
Com outros colegas	6	60.0	18	94.7
Com o supervisor	-	-	13	68.4

Observando os dados da tabela, percebemos que tanto os supervisores como os orientadores recorrem a vários meios para superarem a falta de formação específica. No que toca aos supervisores, a larga maioria (70%) recai na consulta de *livros*, seguida de recurso a *outros colegas* com 60%, e à *internet* com 40%. Quanto aos orientadores podemos perceber, através da mesma tabela, que todos os itens surgem em percentagem superior a 50%, sendo que a larga maioria, 94.7% e 78.9%, recai sobre os itens *com outros colegas* e *em livros* seguido de *com o supervisor*, 68.4%, e *na internet* com 52.6%.

Nas entrevistas pedimos que nos esclarecessem sobre o tipo de bibliografia a que recorrem para superarem a falta de formação. Pelas respostas, verificamos que foi, tal como refere o entrevistado (B.1); “*aah a bibliografia básica da (...) das metodologias do ensino da História (...) que tem a ver com as questões de avaliação, da planificação da atividade docente (...) e (...) também referentes aos conteúdos programados da disciplina*”. Ideia reforçada pelo entrevistado (B.2); que também diz ter consultado “*sobretudo a bibliografia ligada a Didática da Filosofia*”, enquanto que o entrevistado (B.3) afirma ter consultado “*alguns livros ligados a didática da História do ensino da história*”.

Estes resultados levam-nos a evidenciar que estes formadores parecem desconhecer a bibliografia referente à supervisão na formação dos futuros professores, mas são

profissionais que demonstram estar conscientes das suas dificuldades, insuficiências e/ou limitações, designadamente, no que concerne à falta de formação e/ou preparação específica para o exercício da função. Esta constatação ficou evidenciada na atitude proactiva desses formadores ao demonstraram um elevado grau de profissionalismo, recorrendo a diversos meios e formas alternativas para superarem as insuficiências e/ou dificuldades que encontram no exercício das suas funções.

Na subsecção seguinte, debruçamo-nos sobre a análise dos discursos dos inquiridos relacionados com as necessidades de formação dos formadores da prática profissional do Ensino Secundário em Cabo Verde.

### 5.2.5 Práticas supervisivas dos supervisores e dos orientadores de estágio

A fim de conseguirmos um melhor conhecimento do discurso acerca das práticas supervisivas dos supervisores da IES e dos orientadores das escolas centro de estágio, na **Tabela 48** apresentamos um conjunto de 15 atividades que, a nosso ver e após informações recolhidas na validação dos questionários, nos permitem caracterizar as práticas supervisivas que dizem realizar. Assim, solicitamos aos supervisores e orientadores que indicassem cinco atividades, entre as apresentadas no quadro seguinte, que preferencialmente realizavam com os seus estagiários.

**Tabela 48 - Cinco atividades que os formadores realizaram com estagiários**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	n	%	n	%
a)... no estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar	2	20.0	<b>10</b>	<b>52.6</b>
b)... na definição das estratégias de formação do estagiário	3	30.0	7	36.8
c)... na planificação das aulas	3	30.0	<b>15</b>	<b>78.9</b>
d)... na dinamização de atividades extralectivas	<b>5</b>	<b>50.0</b>	<b>11</b>	<b>57.9</b>
e)... na análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico	3	30.0	1	5.3
f) ...na definição de critérios de avaliação de cada estagiário	<b>10</b>	<b>100</b>	3	15.8



g)...na reflexão sobre as aulas observadas	<b>6</b>	<b>60.0</b>	<b>13</b>	<b>68.4</b>
h)... na participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar	2	20.0	6	31.6
i)...na discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário	<b>4</b>	<b>40.0</b>	6	31.6
j)...na reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	1	10.0	2	10.5
k) ... na orientação de suportes teóricos para a resolução dos problemas detetados	<b>5</b>	<b>50.0</b>	5	26.3
l)...na reflexão sobre aspetos de ética profissional.	<b>4</b>	<b>40.0</b>	3	15.8
m)...na avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio.	2	20.0	<b>19</b>	<b>100</b>
n)... na elaboração de materiais de apoio (por ex: instrumentos de observação/avaliação).	3	30.0	7	36.8
o) ... na orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina.	<b>4</b>	<b>40.0</b>	2	10.5
p)... outra	-	-	1	5.3
Qual? ... no relacionamento interpessoal.				

Uma simples observação dos resultados leva-nos a afirmar que, de um modo geral, todas as atividades apontadas no quadro são executadas na formação dos estagiários. No que concerne aos supervisores averiguamos que, da indicação de cinco atividades que preferencialmente realizavam com os estagiários, foram indicadas sete e quase todas são reportadas pela maioria dos supervisores inquiridos. Estes atribuem maiores percentagens (100% e 60%) às alíneas **f)** e **g)** (*na definição de critérios de avaliação de cada estagiário e na reflexão sobre as aulas observadas*), seguindo-se as alíneas **d)** *na dinamização de atividades extralectivas* e **k)** *na orientação de suportes teóricos para a resolução dos problemas detetados*, todas com percentagem igual a 50.0%. As alíneas **i)** **l)** e **o)** acolhem, cada uma, percentagem igual a 40% (quatro supervisores). Sendo a alínea **i)** *na discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário*, a **l)** *na reflexão sobre aspetos de ética profissional* e **o)** *na orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina*,

No que diz respeito aos orientadores, apurámos que as cinco atividades que preferencialmente executaram com os estagiários foram as das alíneas **l)** *na avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio*, com 100%, seguido de **f)** *na definição das estratégias de formação do estagiário*, com 78.9%, **g)** *na reflexão sobre as aulas observadas*, com 68.4%, **d)** *na dinamização de atividades extralectivas* com

57.9% e **a)** *no estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar*, com 52.6% (10 orientadores). Ainda, na mesma tabela, podemos observar que os orientadores demonstram uma particularidade em relação aos supervisores por acrescentarem em outra o item **p)** *no relacionamento interpessoal* com 5.3%.

Contudo ao realizarmos uma avaliação geral do peso concedido a cada item apresentado na **Tabela 48**, verificamos que a da alínea **e)** - *na análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico* – é aquela a que, tanto da parte dos supervisores como da dos orientadores, foi atribuída menor percentagem. Podemos, assim, reforçar a ideia de que as práticas supervisivas da maioria dos inquiridos estão vinculadas às suas experiências e vivências, denotando, desta forma, concepções ainda tradicionais de supervisão. Aliás, quando analisamos os dados da **Tabela 38**, constatamos que a maioria dos inquiridos desconhecia a legislação de suporte legal à orientação do estágio pedagógico dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano.

Reportando-nos, ainda, a **Tabela 48**, solicitámos aos supervisores e aos orientadores que, entre as atividades apresentadas, indicassem três que, entre as restantes, considerassem fundamental para o exercício da função de cada um do seu parceiro formador. A **Tabela 49** sintetiza os resultados das opiniões dos mesmos.

**Tabela 49 - Três atividades fundamentais para os supervisores e orientadores**

Variável	Supervisores		Orientadores	
	N	%	n	%
a) ... no estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar	7	70.0	-	-
b) na definição das estratégias de formação do estagiário	-	-	10	52.6
c) na planificação das aulas	-	-	11	57.9
e)... na análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico	4	40.0	-	-
g)... na reflexão sobre as aulas observadas	5	50.0	-	-
n) na orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina	-	-	19	100

Ao observarmos a tabela, verificamos que, na opinião dos supervisores, as três atividades que são consideradas fundamentais para o exercício das funções dos

orientadores estão relacionadas com as alíneas **a)** *no estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar*, com 70.0%; a alínea **g)** *na reflexão sobre as aulas observadas*, com 50.0% e a alínea **e)** *na análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico*, com 40.0%. No que toca aos orientadores, os resultados da mesma tabela permitem-nos verificar que os orientadores apontaram como atividades fundamentais dos supervisores as seguintes alínea: **n)** *na orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina*, 100%; **c)** *na planificação das aulas*, com 57.9%; e **b)** *na definição das estratégias de formação do estagiário*, com 52.6%.

Fazendo uma análise destes resultados apuramos que, em quase todas as alíneas indicadas pelos orientadores, as percentagens são apontadas pela maioria. E ao inferirmos sobre as diferentes atividades fundamentais indicadas pelos supervisores e pelos orientadores, os resultados parecem evidenciar que esses formadores se complementam durante o processo de formação por destacarem atribuições diferentes para o exercício das funções de cada um.

Pretendendo saber como se processava o ciclo de supervisão no processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundário, pela análise de conteúdo das entrevistas, foi possível percebermos que se processava em três etapas. A primeira consistia, segundo o entrevistado (**B4**), em encontros de pré-observação, que “(...) *são na maior parte das vezes entre o orientador e o estagiário que vai lecionar a aula seguinte cujo objetivo é o de análise conjunta do plano de aula a ser implementado, também nos fornece/indica-nos os materiais necessários*”. A segunda que consistia na etapa observação propriamente dita, “*ah, ah, ah, é um encontro entre o orientador, o supervisor quando está presente, o estagiário que vai lecionar e os outros estagiários que fazem parte do núcleo, (...) os formadores preenchem uma grelha de observação que consiste na avaliação da aula*” (**B.6**). A última fase, a pós-observação, segundo o entrevistado (**B.3**), iniciava-se “(...) *normalmente (...) após a aula do estagiário donde reunimos (...) e damos a palavra a esse estagiário que acaba de dar a aula para (...) fazer a sua autoanálise e/ou autoavaliação da aula que deu, ressaltando aspetos positivos e os menos conseguidos, depois (...) a palavra é passada aos colegas os outros estagiários que também vão ressaltando os aspetos positivos e os menos conseguidos durante a aula (...) e finalmente (...) eu sou o último (...) mas quando (...) temos a presença da (...) supervisora (...) sou*

*(...) a penúltima pessoa (...) a comentar (...) os aspetos também da aula e finalmente (...) depois de todo o comentário a estagiária ou o estagiário tem a palavra para se defender (...) das críticas entre aspas (...) que lhes são dirigidas durante a reunião”.*

Pela análise das matrizes, percebemos que o ciclo da supervisão consiste em três etapas, sendo a última, na maior parte das vezes, logo após a aula dada pelo estagiário. Nota-se, ainda, que durante o processo o diálogo supervísivo se baseia nos dados recolhidos pelos colegas e pelos formadores através da observação de aulas e parece traduzir-se, frequentemente, “*numa conversão*” tal como refere Oliveira (1992). Tal facto, leva-nos a concluir que, no processo do ciclo de supervisão na formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, parecem estar ausentes perspetivas de formação crítica, reflexiva, questionamento e de investigação que proporcionem meios para uma outra forma de pensar do formando, porque este adota no final uma postura defensiva tal como se verifica na explanação do entrevistado (B.3).

Na subsecção seguinte pretendemos incidir sobre o discurso dos inquiridos de modo a podermos caraterizar a dimensão afetiva relacional que os formadores dizem estabelecer durante processo de estágio.

#### 5.2.6 Dimensão afetiva relacional entre os formadores no processo de estágio

Para se perceber o tipo de relação estabelecida entre o supervisor e o orientador no âmbito da formação dos estagiários, interessou-nos saber o grau de satisfação desses formadores no âmbito da relação que estabelecem no desenvolvimento das atividades de formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. A **Tabela 50**, que se segue, apresenta os resultados referentes às opiniões dos supervisores.

**Tabela 50 - Satisfação dos supervisores em relação aos orientadores**

Variável	Insatis- Feito		Pouco Satisfeito		Satisfeito		Muito Satisfeito		Extrema- mente Satisfeito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estabelecimento de estratégias do estagiário na vida escolar	-	-	-	-	5	50.0	3	30.0	2	20.0

Definição das estratégias de formação do estagiário	1	10.0	-	-	2	20.0	<b>5</b>	<b>50.0</b>	2	20.0
Planificação das aulas	-	-	-	-	1	10.0	4	40.0	<b>5</b>	<b>50.0</b>
Dinamização de atividades extra letivas	-	-	-	-	4	40.0	4	40.0	2	20.0
Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico	-	-	1	10.0	3	30.0	3	30.0	3	30.0
Definição de critérios de avaliação de cada estagiário	-	-	-	-	-	-	<b>7</b>	<b>70.0</b>	3	30.0
Reflexão sobre as aulas observadas	-	-	-	-	1	10.0	4	40.0	<b>5</b>	<b>50.0</b>
Participação nas reuniões de coordenação com o Coordenador da área disciplinar do núcleo	-	-	-	-	<b>5</b>	<b>50.0</b>	3	30.0	1	10.0
Discussão de estratégia para a melhoria de avaliação do estagiário	-	-	-	-	3	30.0	4	40.0	3	30.0
Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	-	-	-	-	2	20.0	<b>5</b>	<b>50.0</b>	3	30.0
Orientação de suportes teóricos para a resolução dos problemas detetados	-	-	-	-	<b>5</b>	<b>50.0</b>	2	20.0	3	30.0
Reflexão sobre aspetos de ética profissional	-	-	-	-	<b>5</b>	<b>50.0</b>	3	30.0	2	20.0
Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	-	-	-	-	1	10.0	<b>6</b>	<b>60.0</b>	3	30.0
Elaboração de materiais de apoio (por ex: instrumentos de observação/avaliação)	-	-	-	-	4	40.0	3	30.0	3	30.0
Orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina	-	-	-	-	2	20.0	4	40.0	3	30.0
Outra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Através da leitura dos dados apresentados na **Tabela 50**, referentes ao grau de satisfação dos supervisores perante a relação estabelecida com os orientadores durante o desenvolvimento das atividades de orientação de estágio, observamos que praticamente todos os supervisores se mostraram  *muito ou extremamente satisfeitos* com essa relação, sendo de salientar que as atividades *definição de critérios de avaliação de cada estagiários* e a *avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio* foram os itens em que os supervisores apontaram ter maior grau de satisfação na relação que estabelecem com os orientadores, com 70.0%, e 60.0%, respetivamente. Aprofundando um pouco mais, podemos afirmar que os supervisores consideram bastante satisfatória a

relação que estabelecem com os orientadores no desenvolvimento das suas atividades de formação dos estagiários, ou seja, parece-nos tratar-se de um processo que ocorre num ambiente afetivo relacional propício à aprendizagem dos formandos.

A **Tabela 51** apresenta os resultados referentes ao grau de satisfação dos orientadores em relação ao relacionamento com os supervisores.

**Tabela 51 - Satisfação dos orientadores em relação aos supervisores**

Variável	Nada Satisfeito		Pouco Satisfeito		Satisfeito		Muito Satisfeito		Extremamente insatisfeito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar	-	-	1	5.3	9	<b>47.4</b>	6	<b>31.6</b>	3	15.8
Definição das estratégias de formação do estagiário	-	-	1	5.3	<b>7</b>	<b>36.8</b>	5	26.3	<b>5</b>	26.3
Planificação das aulas	-	-	<b>4</b>	<b>21.1</b>	6	31.6	7	<b>35.8</b>	2	10.5
Dinamização de atividades extra letivas	2	10.5	2	10.5	8	<b>42.1</b>	1	5.3	6	31.6
Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico	2	10.5	1	5.3	8	<b>42.1</b>	6	31.6	2	10.5
Definição de critérios de avaliação de cada estagiário	1	5.3	-	-	5	26.3	8	<b>42.1</b>	5	26.3
Reflexão sobre as aulas observadas	-	-	-	-	5	26.3	4	21.1	9	<b>47.4</b>
Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de	<b>3</b>	<b>15.8</b>	6	<b>31.6</b>	2	10.5	5	26.3	3	15.8
Discussão de estratégia para a melhoria de avaliação do estagiário	1	5.3	-	-	5	26.3	6	3.6	7	<b>36.8</b>
Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	1	5.3	-	-	6	<b>31.6</b>	6	<b>31.6</b>	6	<b>31.6</b>
Orientação de suportes teóricos para a resolução dos problemas detetados	1	5.3	-	-	7	36.8	3	15.8	8	<b>42.1</b>
Reflexão sobre aspetos ética profissional	1	5.3	1	5.3	5	26.3	5	26.3	7	<b>36.8</b>
Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	-	-	-	-	4	21.1	9	<b>47.4</b>	<b>6</b>	31.6

Elaboração de materiais de apoio (por ex: instrumentos de observação/avaliação)	2	10.5	1	5.3	4	2.,1	7	<b>36.8</b>	4	21.1
Orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina	1	5.3	2	10.5	2	10.5	9	<b>47.4</b>	5	26.3
Outra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fazendo uma análise comparada dos resultados constantes das **Tabela 50 e Tabela 51**, depreendemos que, ainda, no que diz respeito à relação estabelecida entre o supervisor e o orientador, as opiniões dos professores orientadores, comparativamente com as dos supervisores, são mais díspares, se bem que os seus posicionamentos se situem maioritariamente (com percentagem inferior a 50%) entre o “*satisfeito e o extremamente satisfeito*”, o que confirma a existência da perspectiva afetiva relacional entre os orientadores e os supervisores no desenvolvimento das atividades de formação dos estagiários. Contudo, a dispersão dos resultados, evidenciada na tabela, fundamenta-se no facto de alguns dos inquiridos revelarem um menor grau de satisfação no que se refere à relação supervisa estabelecida com os supervisores, aquando da realização das atividades de orientação de estágio. Exemplo disso, referimos que 31.6%, e 15.8%, dos orientadores indicam a “*participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de estágio*” como *pouco satisfatória* ou *nada satisfatória*, seguida da “*planificação das aulas*” apontada por 21.1%, como “*pouco satisfatória*”.

Para compreendermos e/ou esclarecermos as posições dos supervisores da IES e dos orientadores das escolas centros de estágio pedimos aos estagiários que indicassem o grau de satisfação que possuem acerca da relação supervisa estabelecida entre os formadores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde. A

Tabela 52, que a seguir apresentamos, consta os resultados dos dados recolhidos.

**Tabela 52 - Opinião dos estagiários sobre a relação entre os formadores**

Variável	Nada Satisfeito		Pouco Satisfeito		Satisfeito		Muito satisfeito		Extrema-mente Insatisfeito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%

Estabelecimento de estratégias de integração do estagiário na vida escolar	6	9.1	13	<b>19.7</b>	14	<b>21.2</b>	18	<b>31.6</b>	7	10.6
Definição das estratégias de formação do estagiário	5	7.6	12	<b>18.2</b>	16	<b>24.2</b>	19	<b>28.8</b>	6	9.1
Planificação das aulas	1	1.5	5	7.6	10	15.2	14	<b>21.2</b>	31	<b>47.0</b>
Dinamização de atividades extra letivas	9	13.6	8	12.1	19	<b>28.8</b>	17	<b>25.8</b>	4	6.1
Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico	4	6.1	13	<b>19.7</b>	13	<b>19.7</b>	21	<b>31.8</b>	7	10.6
Definição de critérios de avaliação de cada estagiário	6	9.1	9	<b>13.6</b>	14	<b>21.2</b>	19	<b>28.8</b>	8	12.1
Reflexão sobre as aulas observadas	2	3.0	8	12.1	13	<b>19.7</b>	20	<b>30.3</b>	15	<b>22.7</b>
Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de	9	13.6	3	4.5	17	<b>25.8</b>	16	<b>24.2</b>	15	<b>22.7</b>
Discussão de estratégia para a melhoria de avaliação do estagiário	6	9.1	6	9.1	17	<b>25.9</b>	18	<b>27.3</b>	12	<b>18.2</b>
Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	2	3.0	12	<b>18.2</b>	19	<b>28.8</b>	20	<b>30.3</b>	3	4.5
Orientação de suportes teóricos para a resolução dos problemas detetados	5	7.6	12	<b>18.2</b>	14	<b>21.2</b>	25	<b>37.9</b>	3	4.5
Reflexão sobre aspetos de ética profissional	3	4.5	11	<b>16.7</b>	16	<b>24.2</b>	20	<b>30.3</b>	7	10.6
Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	5	7.6	4	6.1	21	<b>31.8</b>	17	<b>25.8</b>	10	<b>15.2</b>
Elaboração de materiais de apoio (por ex: instrumentos de observação/avaliação)	5	7.6	5	7.6	16	<b>24.2</b>	13	<b>19.7</b>	18	<b>27.3</b>
Orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina	3	4.5	5	7.6	10	<b>15.2</b>	25	<b>37.9</b>	13	<b>19.7</b>

Ao fazermos uma leitura destes dados, constatamos que as opiniões dos estagiários se aproximam mais das dos orientadores, se bem que a percentagem de estagiários que se posiciona entre o *nada satisfeito* e o *pouco satisfeito* seja mais expressiva. Podemos ainda verificar, na mesma tabela, que, tal como acontece com os orientadores, as percentagens do grau de satisfação situadas entre *satisfeito* e *extremamente satisfeito* não atingiram os 50%. Inferimos destes resultados que os estagiários também confirmam a existência de um clima afetivo, relacional, propício à aprendizagem, ou seja, até certo ponto os supervisores e os



orientadores desenvolveram, no processo de formação dos estagiários, um clima favorável à sua realização. Mas da análise desses mesmos resultados tal como na dos orientadores, o ambiente afetivo relacional que demonstraram não é de total satisfação, já que alguns dos estagiários também se posicionaram entre *pouco satisfeito* e *nada satisfeito*.

Para melhor se compreender o posicionamento dos estagiários pedimos-lhes que nos justificassem as opiniões acerca da relação supervisiva estabelecida entre o supervisor e o orientador no desenvolvimento das suas atividades de formação: dos que responderam à questão, a análise de conteúdo das suas respostas levou-nos à construção das categorias que se seguem: **CA1- Relação afetiva e profissional; CA2 – Relação estritamente profissional e CA3- Relação de cariz perturbadora ao desenvolvimento do formando.**

#### **CA1. Relação afetiva e profissional**

Nesta categoria inserimos todas as matrizes que nos permitiram inferir que o desenvolvimento das atividades de orientação de estágio dos supervisores e dos orientadores se desenvolve interior e exteriormente num ambiente cognitivo e emocional estimulante, propício a um clima favorável à sua realização. Vejamos alguns exemplos:

- *“Numa relação de amizade e sobretudo de profissionalismo” (E.14);*
- *“Tiveram um bom relacionamento sempre visando o melhor funcionamento do estágio” (E.18);*
- *“Eles relacionaram muito bem no sentido de se ajudarem, apresentando sempre espírito de solidariedade” (E.44);*
- *“O relacionamento nas atividades do estágio entre a orientadora e o supervisor era de amizade e respeito” (E.10);*
- *“O relacionamento foi sempre em conexão, sempre no diálogo permanente no sentido de chegarem a um entendimento em caso houvesse dificuldade” (E.11).*

#### **C2 – Relação estritamente profissional**

De acordo com os conteúdos das matrizes incluídas nesta categoria, as atividades de formação dos estagiários decorreram, segundo os inquiridos, num ambiente relacional estritamente profissional, o que nos parece remeter para a existência de um clima um tanto

quanto pouco favorável à sua realização. Este facto fica a dever-se porque segundo o inquirido (E.17) *“a relação era exclusivamente profissional, visto que era em sintonia com as atividades planificadas para a realização do estágio”* como diz (E.21). Podemos, assim, inferir que os problemas que poderão surgir, para além do que foi planificado, no processo de ensino aprendizagem e nas próprias atividades de supervisão ficarão por identificar, o que poderá pôr em causa um clima afetivo relacional e uma cultura positiva de desenvolvimento pessoal e profissional do formando e do próprio formador.

### **C3 – Relação de cariz perturbadora ao processo desenvolvimento do formando**

Fazem parte desta categoria, as matrizes que evidenciam que o desenvolvimento das atividades de orientação estágio ocorreu num ambiente relacional perturbador já que os formadores se *“relacionaram de forma deselegante”* como diz o inquirido (E.36) e reforçado pelo (E.6) ao explicar que se relacionaram *“com variação de humor e um pouco de arrogância da orientadora o que complicou um pouco o nosso ambiente de estágio”* Esta opinião é confirmada pelo inquirido (E.22) quando afirma que outras vezes a relação foi *“(…) de aparência saudável (…), mas a supervisora deixava transparecer uma certa autoridade sobre a orientadora”*. Tudo isso pode justificar a explanação do inquirido (E.16) quando afirma que (….) *“o meu estágio foi um inferno”*.

A existência das categorias CA2 e CA3 pode ser justificada por resultados anteriormente analisados, em que os supervisores demonstraram exercer as suas funções fora do estabelecido no regulamento de estágio, dados confirmados pelo inquirido (S.5), ao afirmar que participa nas atividades de orientação de estágio na escola *“para poder avaliar os orientadores em todos os pormenores”*. Aliás, nas entrevistas, percebemos que o entrevistado (B.4), ao justificar o que entende por supervisão, afirma que é *“um papel que um professor (…), desempenha para orientar os professores que foram (…), apontados como orientadores (…), para que possam orientar os estagiários”*. Esta posição é confirmada pelo entrevistado B.5, ao salientar que *“(risos) para mim [a] supervisão (…), tem a ver primeiro com supervisionar (…), os orientadores (…),”*.

Pela análise das matrizes das categorias apresentadas, percebemos que, no desenvolvimento das atividades de formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, os supervisores e orientadores consideram ter funcionado em equipa o que terá proporcionado um clima propício para a realização das atividades de formação dos

estagiários, se bem que em alguns casos, ainda que com percentagens bastante baixas, tal como referem alguns dos orientadores e como confirmado por alguns dos estagiários, esses formadores funcionaram como adversários.

Podemos inferir que, no processo de formação de estagiários do Ensino Secundário em Cabo Verde, em relação à dimensão relacional estamos perante duas situações distintas. Relativamente à primeira situação, mesmo admitindo que os formadores implicados no estudo não possuem nenhuma preparação e/ou formação específica para exercer a função de supervisão, a nível relacional as suas atuações foram pautadas segundo uma perspetiva de supervisão horizontal, que tal como refere Alarcão & Tavares (2006) caracteriza-se pela adoção de um ambiente relacional que deve processar-se num clima de mútua colaboração e ajuda entre os vários atores envolvidos, de modo a que se desenrole com base numa atitude de permanente diálogo. Por outro lado, tornou-se evidente a ocorrência de formas de relacionamento não recomendáveis entre os formadores, situação que não propicia um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma relação de formação vertical e hierárquica, a qual subjaz a convicção de alguns supervisores que se consideram hierarquicamente superiores aos orientadores, assumindo, neste quadro, a função de avaliador. Por seu lado, podemos identificar situações em que o próprio orientador não reconhece no supervisor preparação suficiente, nomeadamente, em termos de experiência, para o exercício dessa função, incluindo a de avaliador. Esta situação geradora de conflitos ocorre fundamentalmente quando um supervisor no início de funções se confronta com um orientador com larga experiência de docência e da orientação da prática pedagógica.

Para compreendermos melhor a realidade das práticas supervisivas dos supervisores e orientadores, na subsecção seguinte, pretendemos incidir sobre as necessidades de formação dos formadores da prática profissional do Ensino Secundário cabo-verdiano.

### **5.2.8 Formação necessária para os formadores da prática pedagógica**

Tal como já foi referido, quer os supervisores quer os orientadores não tiveram qualquer tipo de formação e/ou preparação específica para exercerem as funções. E, a

partir das entrevistas, foi possível observamos que esses formadores foram unânimes em referenciar a necessidade da criação de uma formação específica para exercício da função, tal como refere o entrevistado (B.1), *“aah sim, é importante (...) uma vez que eu, particularmente, não tendo tido uma formação específica no domínio da supervisão sinto (...) em alguns momentos da minha prática (...) lacunas, que poderiam ter sido ultrapassadas com uma formação específica”*. Essa ideia é confirmada pelo entrevistado (B.2), ao afirmar que *“essa formação deveria ser feita porque, eu própria, notei que necessitava (...) de algo que me pudesse ajudar a desempenhar esses papéis. Assim, teríamos que ver esses métodos novos que (...) surgem para (...) não ficarmos tão obsoletos porque é isso mesmo que está a acontecer (...) não temos (...) formação”*. Também o entrevistado (B.4) afirma que *“precisamos, antes de mais, (...) de sermos capacitados para desempenharmos de melhor forma as nossas funções para que possamos também transmitir aos nossos estagiários (...) não só as nossas ideias, mas também aquilo que iremos aprender com a formação”*.

Os conteúdos destas matrizes não só elucidam, ainda mais, sobre o défice de formação específica dos supervisores e dos orientadores, como também, através delas, esses mesmos formadores lamentam o facto de não terem recebido preparação específica, o que, na sua perspetiva, os impossibilita de exercer da melhor forma a função de supervisão.

Aos inquiridos, também, pedimos-lhes que indicassem algumas sugestões para a formação de supervisores e orientadores e dos que responderam à questão foi possível criar as seguintes categorias: **CA1- Conteúdos de formação; CA2 - Modelo de formação necessário; e CA3 – Perfil dos formadores da formação.**

#### **CA1- Conteúdos de formação**

Nesta categoria inserimos todas as matrizes que evidenciam os conteúdos em relação aos quais parece ser necessária a formação específica para os supervisores e orientadores prática profissional dos futuros professores do Ensino Secundário em cabo Verde para que possam realizar um trabalho com qualidade. Seguem alguns exemplos:

- *“Formá-los a nível de relacionamento interpessoal” (E.4);*
- *“Mais formação na área da pedagogia e psicologia; Sensibilização para a questão da justiça e imparcialidade na avaliação; estratégia no sentido de estimularem o trabalho dos estagiários” (E.5);*

- “Uma formação que permite aos supervisores e orientadores desenvolver espírito de partilha e uma certa abertura às inovações” (O.2);
- “Uma formação que favoreça ao supervisor e orientador desenvolvimento de competências no sentido de favorecerem o crescimento dos estagiários sem imporem posições individuais de trabalho para serem cumpridas” (E.5);
- “Capacitar-lhes no sentido de darem importância ao plano curricular e aos objetivos de estágio; Questão da imparcialidade na avaliação” (E.19);
- “Capacitar o supervisor ao nível do domínio dos conteúdos programados para lecionarmos; especializá-los ao nível da pedagogia do ensino; ao nível da Didática da disciplina específica” (E.25);
- “Tanto os supervisores como os orientadores deveriam ter uma formação de como trabalhar com os estagiários principalmente os que não têm nenhuma experiência assim estarão mais preparados para trabalharem e terem melhores resultados” (E.55);
- “Formá-los nas áreas de técnicas de feedback, planificação, observação e avaliação (na perspetiva de maior diversificação dos instrumentos)” (S.4).

Fazendo uma análise dos conteúdos dessas matrizes podemos perceber que urge formar os supervisores e os orientadores para o exercício das suas funções, sobretudo, a nível dos conteúdos a ensinar, do relacionamento interpessoal e das estratégias de formação e supervisão. Esta ideia é reforçada aquando da realização das entrevistas. Pela análise de conteúdo foi possível elaborar a tabela que se segue.

**Tabela 53 - Conteúdos necessários para formação dos formadores**

Matrizes	Supervisores	Orientadores
Conteúdos da disciplina específica	0	1
Didática específica	3	2
Ciências de educação	0	1
Supervisão	2	0
Desenvolvimento curricular	1	1

Fazendo uma análise comparada das matrizes da tabela com as apresentadas anteriormente podemos reforçar a ideia de que urge formar e/ou preparar os supervisores e os orientadores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde, relativamente aos conteúdos das disciplinas a ensinar, à didática específica, às ciências de educação, ao desenvolvimento curricular e, sobretudo, à supervisão, ou seja, confirmam as necessidades anteriormente mencionadas.

#### **CA2 - Modelo de formação necessário**

Esta categoria é constituída por matrizes cujos conteúdos demonstram que o modelo de formação para os supervisores e orientadores deverá decorrer, segundo alguns dos inquiridos, em formato “(...) *de atelier*” conforme advoga (O.14) ou, como diz (O.18) em “*Seminários pedagógicos*”. Entretanto, pela análise das entrevistas é possível verificar que estas ideias são reforçadas pelo entrevistado (B.3), ao esclarecer “*que primeiro nós temos que distinguir (...) dois tipos de professores [formadores], os (...) que já estão com alguma experiência e que deveriam ter uma complementaridade (...) uma formação contínua (...) e os outros que estão a iniciar deveriam então ter pelo menos um ou dois anos de preparação para se tornarem supervisor e ou orientadores de estágio*”. Também o entrevistado (B.5) é da opinião que o modelo de formação deve depender “*da disponibilidade da instituição e também dos (...) formandos orientadores e supervisores, mas poder-se-ia fazer isso através de seminários (...) ou então... uma formação contínua (...) pode-se também fazer assim ou então ainda (...) à distância com encontros como que eu hei de dizer encontros pontuais (...)*”.

Podemos perceber através destes discursos que o formato da formação para os supervisores e orientadores pode processar-se de duas formas. Uma em formato de seminários, atelier e/ou formação contínua para os formadores que já possuem alguma experiência no trabalho de supervisão pedagógica e outra com a duração de um ou dois anos para os que ainda não a possuem. Ainda, verificamos que os inquiridos sugerem que, caso seja necessário, a formação pode ocorrer a distância.

#### **CA2- Perfil dos formadores**

Inserimos nesta categoria matrizes que evidenciam o perfil que os inquiridos acham que devem possuir os formadores dos supervisores e orientadores da prática pedagógica. Eis alguns exemplos dessas matrizes:

- *“As Universidades deviam ter quadros qualificados na matéria para formar os orientadores e supervisores gratuitamente” (E.55);*
- *“Formadores preparados para darem o seu contributo na reformulação do regulamento de estágio de forma a acompanharmos as alterações que têm sido feitas e assim pôr em prática o desenvolvimento pedagógico moderno” (...) (S.7);*
- *“Ter um núcleo permanente de formadores com formação e reciclagem permanente” (O.7).*

Podemos perceber pelos conteúdos das referidas matrizes que os inquiridos apelaram à necessidade de existirem formadores pertencentes às IES e com formação específica na área de supervisão.

Também, pelas entrevistas procurámos saber que instituição formadora é que deveria coordenar um possível curso administrado em Cabo Verde para formação dos supervisores e dos orientadores e praticamente todos os entrevistados foram unânimes em dizer que deveria ser *“mesmo a Uni-CV, uma vez que já ministra outras pós-graduação em parceria com instituições estrangeiras” (B.4).*

De seguida, passamos a apresentar uma síntese interpretativa dos resultados encontrados nesta secção que acabamos de apresentar.

### **Síntese interpretativa dos resultados**

Uma das condições necessárias para que o processo de supervisão da prática pedagógica e/ou estágio seja bem-sucedido é que o mesmo tenha subjacente uma boa organização (Estrela, 1994). Reportando-nos às atividades de organização da supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde na IES, ela assenta, fundamentalmente numa comissão de estágio que tem sob sua incumbência a coordenação geral de todo o processo e em núcleos que funcionam nas escolas centros de estágio, cabendo-lhes a execução de todas as orientações e tarefas inerentes à realização das atividades de estágio. Cada núcleo integra um supervisor, um orientador e estagiários. Estes últimos variam entre 4 e 7. Apesar de referenciarmos que, no regulamento então em vigor (cf. Capítulo I), consta que o número de estagiários por núcleo não podia ultrapassar cinco, foi possível verificar através do Decreto-Lei n.º 23/96, de 22 de julho que,

excepcionalmente, esse número pode ser elevado a oito. Dos resultados verificamos que a constituição dos núcleos de estágio, a distribuição do número de estagiários por núcleo e o número de núcleos por supervisor está conforme a legislação em vigor. É de realçar que o figurino da comissão de estágio vigorou até 2010, altura da aprovação do primeiro e único regulamento de estágio pedagógico da Uni-CV, à luz do qual o coordenador de estágio passa a ter assente no Conselho Pedagógico da respetiva Unidade Orgânica.

No que toca à seleção dos supervisores e dos orientadores, pelos resultados vimos que os inquiridos são da opinião de que caso não haja professores formados para o exercício destas funções, a seleção dos mesmos deverá ser bastante criteriosa, baseada, sobretudo, na exigência de formadores com boa formação científica, pedagógica e experiência no que diz respeito ao exercício da função de supervisão. Podemos inferir que os inquiridos demonstram a necessidade dos formadores da prática profissional dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde possuírem preparação e/ou formação específica para exercício da função. A este respeito, autores como Alarcão e Tavares (2007), Alarcão e Roldão (2008), Oliveira (1992), Sá-Chaves (2002) e Vieira (2003), entre outros, têm salientado a necessidade de formação dos formadores da prática pedagógica dos futuros professores, enquanto facilitadores fundamentais do percurso de desenvolvimento profissional e de construção de capacidades e atitudes dos futuros professores.

Outro aspeto a destacar tem a ver com a planificação dos contactos de relacionamento entre a IES e as escolas centros de estágio, sendo que os resultados demonstram que consistiram em apenas três reuniões que se destinavam, essencialmente, para a estruturação dos núcleos, planificação das tarefas a realizar no estágio e avaliação trimestral do processo. Os resultados mostram que os inquiridos estão conscientes de que três vezes corresponde a um número bastante irrisório, por isso destacam como sugestão para o bom funcionamento do estágio a importância da necessidade de existir maior articulação de entendimento entre a IES e as escolas centros de estágio para que o processo de desenvolvimento das atividades de estágio ocorra com o menor número de constrangimentos possível. Esta constatação de apenas três encontros entre as instituições, a nosso ver, parece pôr em causa a possibilidade do futuro professor do Ensino Secundário em Cabo Verde explorar e integrar o que aprendeu, antes de iniciar o estágio, tendo em



conta que Lima (2008) salienta que cada uma das instituições traz valores, objetivos, cultura e relações de poderes diferentes na tarefa comum de formarem professores.

Ainda, no que concerne à questão da articulação de entendimento de formação entre a IES e as escolas centro de estágio, os resultados permitiram-nos apurar que nem todos os supervisores tiveram conhecimento da planificação da organização do funcionamento de estágio antes de se iniciar o processo. Como consequência, alguns dos orientadores também não tiveram conhecimento prévio do perfil de formação dos seus estagiários, configurando-se, assim, num défice de responsabilidade para o exercício das suas funções. Este facto levou-nos a inferir que a remuneração de que os orientadores usufruem para o exercício da função (instituída pelo Decreto-Lei nº 23/96 de 22 de julho) parece ter tido um peso maior na decisão para desempenharem a função. Torna-se nítido realçar que dos orientadores que disseram ter conhecimento prévio do perfil dos formandos, antes de iniciarem o estágio, mais de metade diz tê-lo adquirido pelos estagiários e os restantes pelo supervisor. Esta evidência demonstra que o início de estágio não contemplou, para todos os inquiridos, um espaço de discussão dos objetivos de formação dos estagiários, reforçando, assim, a ideia da necessidade de articulação de entendimento de formação entre a IES e as escolas centro de estágio.

No que tange ao funcionamento das atividades de estágio nas escolas centros de estágio, os resultados evidenciam que, entre os anos letivos de 2007 a 2010, não se teve um único critério para início do estágio o que, à partida, terá influenciado a duração do mesmo e o número de aulas por estagiários. Aliás, embora o regulamento preveja que a duração do estágio seja de um ano o que se verificou na prática é que para além da instituição responsável pela formação não ter cumprido essa exigência também não houve uniformidade no cumprimento desse requisito, verificando-se situações em que o tempo de realização do estágio variou entre 3 e 9 meses e o número de aulas por estagiários variou entre 15 e 33. Este facto influenciou também o número de aulas assistidas do orientador pelos estagiários, entre 2 e 25, tendo casos em que os estagiários não tiveram oportunidade de assistir a aulas do orientador antes de iniciarem a lecionação.

No que diz respeito às aulas efetivamente lecionadas pelos estagiários, apuramos que a maioria ministrou aulas ao *longo do estágio e os restantes durante uma parte*. Da mesma forma, ocorreu com avaliação dos estagiários que efetivou de forma diferente,

sendo que mais metade foi avaliada *de forma contínua* e as restantes *de forma periódica e no final do estágio*. Igualmente, a apresentação dos estagiários nos seus respetivos orientadores ocorreu em lugares diferentes, uma parte foi na IES e outra nas escolas centro de estágio. Nesta última, a apresentação foi de duas maneiras, uma vez que, enquanto uns foram apresentados nos seus orientadores pelos respetivos supervisores e/ou pelo diretor da escola centro de estágio, outros, pelo contrário, fizeram autoapresentação sem qualquer tipo de identificação, o que provocou um certo constrangimento já que, por um lado, muitas vezes ambos os grupos se desconhecem e, por outro, nem sempre o formador está a aguardar a chegada dos estagiários. A este respeito, os resultados mostram que os inquiridos apelam à necessidade de se unificarem os critérios do processo de formação dos futuros professores como uma das condições imprescindíveis para que os cursos funcionem pelas mesmas orientações definidas, de modo a minimizar os condicionantes de funcionamento.

Na mesma linha, depreende-se que, em relação ao número de turmas por núcleo, não houve unificação de critérios, variando entre 1 e 6. Ou seja, no processo de desenvolvimento das atividades do estágio, os formandos, na sua maioria, tiveram que partilhar turmas de forma desigual. Com efeito, não obstante o regulamento então em vigor prever que o estagiário desenvolvesse a sua atividade com uma turma pertencente ao seu professor orientador, na prática, essa orientação não terá sido sempre respeitada, porquanto, de acordo com os resultados encontrados, constatamos a ocorrência de situações em que vários estagiários desenvolviam as suas atividades numa mesma turma. Estas situações geraram alguns constrangimentos, visto que, tendo-se verificado numa mesma turma intervenção de estagiários com perfis diferenciados (alguns admitidos no estágio com disciplinas por realizar), nomeadamente, no que concerne à prática de lecionação, tornou-se difícil, neste contexto, realizar integralmente os objetivos do estágio.

Ainda, como constrangimento ao bom funcionamento das atividades de estágio foram, também, assinaladas as condições logísticas das escolas centros de estágio, o que à partida os inquiridos demonstram ser fundamental que, tanto as instituições formadoras como as escolas centro de estágio, devem garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades de estágio.

Outro constrangimento, evidenciado pelos resultados, tem a ver com as competências adquiridas pelos formandos até ao início do seu primeiro contacto com o contexto real de sala de aula enquanto estagiários. Com efeito, como fizemos menção anteriormente, alguns estagiários iniciaram o estágio sem que tenham cumprido o requisito normativo de realização de todas as unidades curriculares do plano de estudos do respetivo curso, circunstância que terá, eventualmente, dificultado o processo de supervisão, em virtude desses estagiários terem revelado insuficiências no domínio dos conteúdos. Para além desses constrangimentos, constatou-se, também, um problema transversal a, praticamente, todos os estagiários, o que se traduz no domínio insuficiente da língua portuguesa, cujo impacto tem incidência a nível da interação teoria e prática. O efeito combinado de todos esses fatores, a que acresce o período considerado insuficiente para a realização dos objetivos do estágio, leva a que surjam dificuldades acrescidas tanto aos supervisores como aos orientadores na execução das suas tarefas. A este respeito, os inquiridos evidenciam a necessidade de entendimento para formação entre as instituições intervenientes no processo como uma das condições fundamentais para melhoria da qualidade das atividades de realização de estágio.

No que concerne à postura dos supervisores em relação às atividades de funcionamento de estágio, os resultados indicam que não houve uma uniformidade em relação à presença e número de vezes que o supervisor esteve no centro de estágio. Alguns agem, em função daquilo que está estabelecido regulamentarmente, cumprindo algumas das suas atribuições, outros parece conhecerem a legislação, mas por terem outras obrigações a cumprir na IES remetem para o segundo plano essas atividades. Houve aqueles que quase não compareceram às escolas centro de estágio, o que pode ser explicado, por um lado, pelo desconhecimento desses profissionais das suas atribuições estabelecidas regulamentarmente, por outro, por serem indicados pela IES sem se ter em conta as suas aptidões e/ou condições para exercerem a função. Como consequências, vimos que os resultados apontam casos em que houve um número reduzido de observação de aulas, por parte do supervisor, o que terá prejudicado o processo de avaliação dos formandos. Desta forma, tal como refere Oliveira (2006), o desempenho do formando é avaliado em função de juízo de valor, feito pelo formador, podendo este ter sido um dos focos de conflitos durante o processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundário em cabo Verde.

A ideia do défice de unificação de critérios da atuação dos supervisores é, também, reforçada pelos resultados, evidenciando que apenas alguns formandos tiveram oportunidade de contactar com o supervisor fora do estabelecido. Mesmo os que tiveram o contacto, este variou entre 1 e 11 vezes. A nosso ver, o contacto do supervisor com os estagiários fora do ambiente institucional torna-se importante no processo de formação dos mesmos, na medida em que pode assumir um carácter mais informal e, por conseguinte, propiciador de um ambiente mais cordial, mais positivo para um contexto afetivo relacional que poderá propiciar a aprendizagem do formando.

No que concerne à presença do supervisor nas escolas centros de estágio, os resultados apontam a unanimidade dos inquiridos que dizem ser fundamental a presença dos supervisores nas escolas centro de estágio. E, ao justificarem as suas respostas, foi possível evidenciar formas de atuação que são características dos três tipos de supervisor reconhecidos por Gilckman (1985, in Alarcão e Tavares, 2007), nomeadamente não diretivo, colaborativo e diretivo. Contudo, as ações desses supervisores parecem estar enquadradas em perspetivas supervisivas unívocas, indicando desta forma um estilo de supervisão única. Esta evidência foi confirmada pelos próprios supervisores e orientadores quando foram desafiados a identificarem os seus estilos de supervisão. Pelos resultados, também verificamos que, tal como os supervisores, os orientadores na prática, independentemente do nível de desenvolvimento do formando como adultos e da sua especificidade, não conseguem diversificar os estilos de supervisão em função das necessidades do futuro docente. Desta forma, os estilos adotados pelos formadores parecem depender das perspetivas em que se posicionam. Esta constatação parece dever-se, sobretudo, pela falta de preparação e/ou formação específica que perspetiva a ausência de um trabalho de colaboração e de reflexão entre os diversos intervenientes sobre as suas próprias práticas. Tais factos levam-nos a inferir que os processos de supervisão parecem enquadrar-se numa perspetiva de orientação reprodutora das práticas educativas e da qualidade dos professores formadores.

Do conjunto de itens que os inquiridos deviam assinalar como constrangimentos que possivelmente enfrentam durante o funcionamento do estágio, vimos que coincidem com os identificados ao longo do estudo como *falta de formação especializada dos atores envolvidos no processo; pré-requisitos dos candidatos a estágio; recursos didáticos;*

*compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente; nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico; articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio e; meios logísticos.* Estamos, assim, perante evidências que reforçam a ideia de que o início do processo de formação dos estagiários não contemplou um espaço para a discussão dos objetivos de formação dos estagiários, para a discussão de uma formação articulada entre a IES e as escolas centro de estágio e para a discussão das atribuições dos diferentes atores do processo. Ainda, pela análise das entrevistas, vimos que, praticamente, os problemas identificados no regime regulamentar do ISE prevaleceram com a implementação do novo e atual regulamento de estágio da Uni-CV. Esta constatação deve-se, segundo um entrevistado, pelo facto de os dois instrumentos serem praticamente iguais, e, sobretudo, pela ausência de qualquer tipo de preparação para sua implementação.

Como potencialidade do processo de estágio vimos que, unanimemente, os inquiridos consideram o estágio como uma etapa de formação fundamental no processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, justificando tratar-se de um momento em que o formando consegue conciliar teoria e prática, favorecendo a construção da sua identidade profissional e o conhecimento da realidade da profissão. Também, pela análise das entrevistas, vimos que os próprios formadores consideram o estágio fundamental para tomada de consciência das suas limitações, enquanto docentes, porquanto são confrontados com situações típicas do processo de ensino e de aprendizagem, com as quais não tinham lidado durante todo o seu percurso profissional.

O enfrentar dessas situações requer, muitas vezes, abordagens novas que exigem dos professores formadores capacidade de reflexão (Abrantes, 2005; Alarcão, 2000; Cró & Andreucci, 2009; Cró, 1998; Vieira & Moreira, 2011; entre outros) perante os problemas, contrapondo a uma postura de acomodação que, tendencialmente, se vai adquirindo ao longo dos anos da atividade docente. Outros aspetos positivos, apontados pelos inquiridos, têm a ver com o facto de aplaudirem a existência das disciplinas pedagógicas constantes do plano curricular, bem como os itens de avaliação dos estagiários como fatores que contribuíram para o desenvolvimento dos formandos durante o estágio. Também, os resultados mostram que a maioria dos inquiridos descreve o portfólio como instrumento

crucial de viabilização da qualidade do estágio. Contudo, vimos que a forma como usaram o portfólio enquadra-se numa perspetiva tradicional de formação. Esta evidência deve-se, sobretudo, à falta de preparação e/ou formação específica dos formadores para o exercício da função, uma vez que não conseguiram utilizar o portfólio em todas as suas dimensões, como instrumento de estimulação, ativação do pensamento reflexivo e de autorreflexão dos formandos e dos formadores, tal como refere (Sá-Chaves, 2007). Podemos, assim, inferir que o facto de os formadores não terem tido capacidade de utilizar o portfólio em todas as suas dimensões terá pesado para a sua substituição por um dossier e por relatórios intermédios e final, aquando da elaboração do regulamento de estágio da Uni-CV. Outro instrumento que consideram como facilitador do processo é uma grelha de observação, mas pelos resultados concluímos que o mesmo não se adequava aos contextos em que o formando se encontrava inserido. Tal como referem Alarcão e Tavares (2007), o instrumento de avaliação tem de se adequar às *“necessidades de observação da prática pedagógica nas circunstâncias em que ela é realizada pelos professores e supervisores”* (p.87). Esta constatação deve-se ao facto de ela ter sido enviada pela IES e generalizada a todos os cursos.

Dos resultados referentes às atividades desenvolvidas durante o estágio verificamos que o item - *na análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico* – é aquele a que, tanto da parte dos supervisores como da dos orientadores, foi atribuído menor percentagem. Este facto confirma os resultados segundo o qual a maioria dos inquiridos desconhecia a legislação de suporte legal à orientação do estágio pedagógico dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano. Em consequência, vimos que tanto os supervisores como os orientadores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde desconhecem as atribuições de cada um. Estamos perante factos que reforçam a ideia de que as práticas supervisivas, da maioria dos inquiridos, estão vinculadas às suas experiências e vivências. Referindo-se às práticas supervisivas dos supervisores e dos orientadores percebemos que se caracterizam pela existência de três etapas: pré-observação, observação e pós-observação. Esta última, na maior parte das vezes, efetiva-se no intervalo após a aula observada, porque o orientador não dispõe de redução na sua carga horária para o exercício da função e o supervisor nem sempre está presente, o que parece ter implicações no estilo de supervisão e na qualidade da formação que lhes estão associadas. Concluímos que se trata de um

processo que está sujeito a fortes restrições de tempo e os processos supervisivos parecem centrar-se na figura dos que observam, assentando numa análise de tipo avaliativo do desempenho do formando, o que denota desta forma perspectivas tradicionais de supervisão.

Reportando-se, agora, a relação estabelecida entre os formadores durante o exercício das suas funções, os resultados, permitiram-nos verificar que a maioria dos supervisores e orientadores considera ter funcionado em equipa, se bem que em alguns casos, tal como referem alguns dos orientadores, o que é confirmado por alguns dos estagiários, esses formadores funcionaram como adversários. Esta última perspectiva parece ficar a dever-se, sobretudo, ao desconhecimento das atribuições de cada um, falta de formação e/ou preparação específica para o exercício da função, inexistência de um grupo permanente de formadores, bem como às condições de seleção para o exercício da função.

Nestas circunstâncias, os resultados evidenciam perspectivas diferentes de relação estabelecida entre os supervisores e os orientadores durante o processo de estágio. Assim, existem algumas situações em que a relação se envolve interior e exteriormente num ambiente cognitivo e emocional estimulante, propício a um clima favorável à realização do estágio. Noutras, a relação foi estritamente profissional o que parece remeter para a existência de um clima um tanto quanto pouco favorável à sua realização, situação que nos levou a inferir que os problemas que poderão surgir, para além do que foi planificado, no processo de ensino aprendizagem e nas próprias atividades de supervisão ficarão por identificar, o que poderá pôr em causa um clima afetivo relacional e uma cultura positiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos e do formando. Ainda no que diz respeito à dimensão relacional, no decorrer das atividades de estágio foi possível, a partir das opiniões dos estagiários, identificar situações ocorridas durante o processo, envolvendo os formadores, que foram consideradas perturbadoras, ao bom funcionamento do estágio e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos e dos formandos.

No que concerne aos recursos bibliográficos, ficou patente que os supervisores e os orientadores desconhecem a bibliografia referente à supervisão na formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Ainda assim, esses inquiridos revelaram ser profissionais que têm consciência das suas dificuldades, insuficiências e/ou limitações, designadamente, no que concerne à falta de formação específica para o exercício das funções de supervisão. Esta constatação ficou evidenciada pela atitude

proactiva desses formadores que demonstraram um elevado grau de profissionalismo, recorrendo a diversos meios e formas alternativas para superarem as insuficiências e/ou dificuldades.

Uma outra potencialidade referente ao estágio dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde tem a ver, também, com a tomada de consciência dos participantes deste estudo de que urge formar e/ou preparar os supervisores e orientadores para o exercício das suas funções. A este respeito, vimos que os formadores necessitam de uma formação que os capacite, sobretudo, ao nível dos conteúdos da disciplina a ensinar, da Didática Específica, das Ciências de Educação, do desenvolvimento curricular e da supervisão.

Relativamente aos resultados referentes ao formato da formação para os formadores da prática profissional de futuros professores do Ensino Secundário, inferimos que este pode processar-se de duas formas. Uma em formato de seminários, atelier e/ou formação continua para os formadores que já possuem alguma experiência em prática de supervisão e, outra, de longa duração (um ou dois anos) para os que ainda não a possuem, acreditando que deve ser a Uni-CV a coordenar o curso, já que administra outras pós-graduações em parceria com instituições estrangeiras. Contudo, os inquiridos apelam à necessidade de existirem formadores pertencentes à IES e com formação específica na área de supervisão, demonstrando, assim, a consciencialização da valorização do papel crucial do contexto de formação.

De tudo o que foi dito, importa realçar que, em termos da regulamentação do processo de organização e funcionamento da supervisão da prática pedagógica no Ensino Secundário em Cabo Verde, os instrumentos aplicáveis parece terem sido bem concebidos. Porém, em algumas situações se verifica uma certa falta de sintonia entre o que acontece na prática e o que está regulamentarmente estabelecido o que naturalmente tem implicações a nível do estilo de supervisão e necessariamente da qualidade de formação que lhe está associada.

A este propósito, a nível organizacional das atividades estágio propomos que o início de estágio deva prever para todos os atores envolvidos no processo um espaço de discussão dos objetivos de formação dos estagiários, para definição das competências dos diferentes intervenientes e para a discussão da articulação entre as atividades de formação



a desenvolver pelas escolas centros de estágio e a IES. Urge, também, criar um corpo permanente de formadores da prática profissional com formação e/ou preparação específica para exercerem as funções de modo a que possam dar respostas à complexidade e aos desafios impostos à formação de professores no contexto da atualidade.

No que concerne a seleção dos supervisores da IES, torna-se crucial que estes sejam escolhidos entre os professores da formação inicial mais experientes da instituição e com vontade de o exercer. Ainda, a nível da IES importa destacar que se torna necessário adequar o perfil dos futuros professores às necessidades e exigências de estágio, nomeadamente, ao que está estabelecido regulamentarmente e ao domínio da língua portuguesa por parte dos formandos, o que implicaria a existência da disciplina de comunicação e expressão em todos os cursos de formação de professores existentes na IES. No que tange à realização das atividades de supervisão da prática pedagógica é de realçar que se torna necessária a unificação dos procedimentos de estágio, de modo a minimizar os condicionantes de funcionamento de todo o processo, nomeadamente, criando condições e/ou medidas que tenham por objetivo garantir uma formação colaborativa e articulada entre as escolas centros de estágio e a IES. A este respeito, vários estudos, referentes a outras realidades diferentes, têm salientado a necessidade de se estabelecerem parcerias de colaboração entre a IES e as escolas centros de estágios (Alarcão & Tavares, 2007; Elliott & Calderhead, 1994; Pacheco, 1993; Trubowitz & Longo, 1997).

Ainda a nível do funcionamento da supervisão da prática pedagógica, vimos que urge evitar a partilha de uma turma por vários estagiários. Efetivamente, a partilha da mesma turma por vários estagiários, poderá significar, por um lado, menos tempo de leção pelos estagiários e, por outro lado, insuficiência de tempo para uma dedicação mais individualizada, por parte do supervisor e do orientador no processo de desenvolvimento de cada formando. As implicações advenientes desses constrangimentos repercutem-se negativamente na eficiência do estágio, com maior incidência nos estagiários que não têm nenhuma prática anterior de leção. Porém, mesmo para os que já traziam experiência de leção, o tempo reduzido de estágio revelou-se insuficiente para mitigar ou mesmo para corrigir eventuais práticas menos recomendáveis adquiridas empiricamente.

Torna-se lícito sugerir que haja uma identidade que verifique a adequação dos planos de formação aos perfis profissionais desejados. De seguida, procuramos apresentar uma reflexão final sobre o estudo, demonstrando as suas implicações futuras.



## **CAPÍTULO VI - Reflexões finais e implicações futuras**

## Introdução

Tratando-se do final desta nossa *viagem investigativa* sobre supervisão na formação inicial de professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, é altura de apresentar as reflexões finais tendo por base as quatro questões de investigação que oportunamente serão recordadas. Posteriormente, explicitaremos os aspetos que sentimos terem constituído, de alguma forma, limitações e constrangimentos ao nosso trabalho para, finalmente, apresentarmos algumas orientações para futuras investigações na área de formação de futuros professores em Cabo Verde com vista a uma educação promotora da diversidade, da cidadania e da justiça social num mundo em que as consequências da globalização vêm aumentando cada vez mais. Por fim, e tendo como referência o seu objetivo último e mais genérico, procuramos refletir sobre o modo de contribuir para melhorar o processo de formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, por forma a contribuírmos para ultrapassar os constrangimentos inerentes à organização e ao funcionamento do estágio pedagógico, nomeadamente, através de propostas formativas para os supervisores e orientadores da prática pedagógica dos futuros professores.

Pelo que referimos anteriormente, o presente trabalho de investigação foi desenvolvido à luz de uma conceção de supervisão da prática pedagógica de futuros professores que se enquadra numa visão de educação preocupada com a humanização dos sujeitos, valorizando a importância de formar cidadãos capazes de agir em consonância com os valores democráticos (Andrade, Canha, & Pinho, 2006; Delors et al., 2001; Gomes, 2013; Morin, 2002). Por outras palavras, este trabalho foi desenvolvido à luz das prioridades formativas que têm sido anunciadas por vários trabalhos de investigação e por outros documentos (nomeadamente, da OCDE e da UNESCO). Como vimos, tais documentos reforçam a importância de a formação inicial ser repensada em termos de educação para cidadania e de (ré)construção das próprias pessoas em todas as suas dimensões (ONU, 2014; UNESCO, 2005, 2016). Realçam ainda que, para que tal se concretize, é fundamental que essa mesma formação proporcione aos futuros professores o desenvolvimento de competências profissionais necessárias a uma intervenção autónoma e criativa nos contextos situacionais reais, a fim de oferecer à sociedade uma geração que responda adequadamente às expectativas do homem de hoje, cuja característica fundamental é a mudança contínua.

Optando por uma metodologia que conjugou técnicas de investigação quantitativa e qualitativa, utilizando como primeira técnica, o questionário, para recolher dados de todos os participantes deste estudo (supervisores, orientadores e estagiários), e, em seguida, a entrevista semiestruturada para aprofundar os aspetos que nos pareceram mais importantes desses questionários. É de salientar que a participação dos estagiários neste estudo teve como finalidade comparar e confirmar as informações por eles fornecidas com as recolhidas a partir de respostas dadas pelos supervisores e orientadores através dos questionários.

Assim, tendo em conta os vários testemunhos dos participantes deste estudo, podemos dizer que esta investigação mostrou que, para se formarem futuros profissionais docentes capazes de tomarem decisões pertinentes no momento da sua atuação, importa termos, entre outros aspetos, supervisores e orientadores da prática pedagógica com preparação e/ou formação específica para que possam agir com responsabilidade e eficácia. Nesta ótica, demos voz aos supervisores e orientadores que participaram neste estudo na tentativa de aceder aos pensamentos sobre si próprios e sobre o contexto de suas atuações para, posteriormente, podermos compreender o discurso sobre as práticas de supervisão que levam a cabo e que constroem mediante o trabalho desenvolvido durante o processo de estágio, por meio das suas ações supervisivas. Para além disso, a análise do discurso desses participantes teve como intuito apresentar propostas formativas para os supervisores e orientadores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Retomando as ideias centrais exploradas ao longo deste estudo, daremos respostas às questões de investigação, começando pela primeira, que aqui se recorda: “*Que perfil possuem os supervisores e orientadores da prática pedagógica do Ensino Secundário em Cabo Verde*”?

Os resultados desta investigação relativamente a esta questão evidenciam que todos os formadores da prática pedagógica participantes do estudo possuem um bom nível de formação académica, sendo todos diplomados com o grau de licenciatura e profissionais conhecedores da realidade educativa do contexto onde atuam, para além de possuírem experiência de lecionação nos diversos níveis de ensino existentes no contexto cabo-verdiano, sobretudo, a nível do Ensino Secundário. Muitos deles já tinham exercido várias funções a nível de direção das escolas. No entanto, no âmbito das suas práticas

supervisivas, verificamos que esses profissionais não têm beneficiado de qualquer tipo de preparação e/ou formação específica para exercerem as funções, possuindo um tempo de experiência relativamente curto no exercício do trabalho de supervisão. É de realçar que um desses formadores exerceu a função sem ter graduação no ramo de ensino, com o agravante de que a sua área de formação não correspondia à disciplina, na qual, supervisionava/orientava o estágio. Reportando-nos especificamente aos supervisores, constatamos que todos possuíam ou estavam a frequentar cursos de pós-graduação, se bem que nenhum deles na área de ensino e/ou educação. Ou seja, os supervisores frequentavam formações pós-graduadas concluídas ou em curso que não tinham sido pensadas para promoção de mudança do contexto da formação inicial dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, nem tão pouco para o autodesenvolvimento profissional dos supervisores e orientadores, a nível da supervisão. A partir da caracterização dos perfis dos supervisores e orientadores da prática profissional de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde chegamos à conclusão de que urge capacitá-los com um programa de formação que lhes permita melhorar a qualidade dos seus desempenhos no exercício das funções supervisivas. Aliás, face às exigências atuais do contexto de formação da prática pedagógica de futuros professores, a necessidade de preparação e/ou formação específica dos supervisores e dos orientadores para exercerem a função é apontada por vários estudos como aspeto fundamental para a melhoria do processo de formação e atuação dos futuros docentes (Alarcão & Tavares, 2007; Caires, Moreira, Esteves, & Vieira, 2011; Crasborn, Hennisen & Brouwer, 2008; Esteves, 2006; Parker-Katz & Bay, 2008; Esteves & Rodrigues, 2005).

A segunda questão de investigação diz respeito às *“representações que os atores envolvidos no processo possuem relativamente à supervisão”*. A interpretação das respostas dadas a esta questão permitem-nos afirmar que todos os atores envolvidos no processo de supervisão da prática pedagógica dos futuros professores, incluindo os estagiários, atribuem uma relevância particular a esta etapa de formação no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do formando, por constituir, segundo eles, uma etapa em que, ao futuro professor, é proporcionado o exercício refletido sobre o conhecimento profissional e o primeiro contacto com o contexto educativo real de sala de aula antes de se iniciarem a profissão. Lembremos que esta etapa de formação irá permitir (re)construir conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos nas etapas anteriores

onde se inicia a formação da identidade profissional docente (Day, 2001; Formosinho & Niza, 2009a, Alarcão e Tavares, 2007, Vieira, 1993). A propósito da transposição dos conhecimentos teóricos para o contexto real do processo de ensino-aprendizagem, todos os inquiridos relevam a importância da componente das disciplinas pedagógicas do plano de estudos, ressaltando a sua incidência positiva no desempenho dos estagiários. Também, como fator de desenvolvimento dos formandos, os inquiridos destacam os itens de avaliação dos estagiários constantes no regulamento de estágio.

No que diz respeito à relação estabelecida entre os supervisores e os orientadores durante o processo de funcionamento das atividades de estágio, os resultados revelam perspectivas diferenciadas. Enquanto os supervisores consideram muito positivo a relação que estabelecem com os orientadores, estes, por sua vez, confirmam esta evidência, mas remetem-nos para a ideia de que existiram casos em que funcionaram como adversários, ideias estas confirmadas pelos estagiários. Esta constatação deve-se, sobretudo, ao facto de a maioria dos inquiridos desconhecer a legislação de suporte legal à orientação de estágio, de terem poucas experiências no exercício da função e por não possuírem qualquer tipo de preparação e/ou formação específica para exercerem a função.

No que concerne às estratégias formativas, verificamos que apesar da maioria dos inquiridos consideraram positiva a existência do portfólio como estratégia formação, o seu uso não se enquadra no contexto da abordagem reflexiva na formação de professores (Sá-Chaves, 2011). Ainda, como estratégia de formação, parece prevalecer, tanto entre os formadores como da parte da IES, a ideia da utilização de uma única grelha de observação, contrapondo os resultados da investigação neste domínio, que apontam para a necessidade de os supervisores e professores/formandos construírem os seus próprios instrumentos, devendo nesse processo considerar-se a economia e a adequabilidade, para além da objetividade, da validade e da fidelidade (Alarcão & Tavares, 2007).

Pelas entrevistas, apuramos que todos os formadores da prática profissional reconheceram insuficiência na sua formação, por nunca terem participado em programas de capacitação para o exercício das funções de supervisão. Essa insuficiência de formação específica reflete-se nas suas ações enquanto formadores da prática pedagógica dos futuros professores, que, tal como verificamos pelos resultados, se baseia nas suas experiências enquanto alunos futuros professores, na de outros supervisores e daquelas que construíram



no decorrer dos anos de docência, de modo que as formas de intervenção supervisivas que utilizam retratam o que são e aquilo em que acreditam dentro do contexto educacional. Ou seja, os resultados demonstram que as práticas supervisivas dos supervisores e orientadores, em geral, estão vinculadas às suas experiências e vivências, denotando, desta forma, concepções ainda tradicionais de supervisão, o que se traduz na rotina, no improviso e em juízo de valores, na orientação reprodutora, na desarticulação entre a teoria e a prática, na ausência de perspectivas reflexivas e investigativas, na ausência de colaboração entre os formadores e prevalência de uma cultura de formação assente em perspectivas avaliativas. Estes resultados vão ao encontro de resultados de outros estudos realizados no contexto português (Cardoso & Sousa, 2005; Cardoso, 1999; Estrela *et al.*, 2002; Pacheco, 1993; entre outros).

Uma outra questão à qual procuramos dar resposta, no âmbito deste trabalho de investigação, é *“quais as potencialidades e constrangimentos na organização e funcionamento da prática pedagógica dos futuros professores em Cabo Verde”*?

Para responder a esta questão focalizamos a atenção, essencialmente, em aspetos relacionados com a problemática da organização e funcionamento das atividades de estágio pedagógico. Em particular, privilegiamos a análise dos regulamentos de estágios em vigor em dois momentos distintos, antes e após a criação da Uni-CV, com intuito de averiguar o grau de implementação das soluções neles estabelecidas. No que tange às potencialidades, vimos que a organização do processo de supervisão da prática pedagógica realiza-se num *modelo clássico*, baseado num triângulo composto pelo estagiário, pelo orientador professor da escola centro de estágio e pelo supervisor professor da IES. Este último, no regime regulamentar do ISE, podia ou não pertencer à IES, mas com a Uni-CV passa a ser submetido a um recrutamento interno. É de realçar que os modelos de organização e funcionamento estabelecidos regulamentarmente não se distanciam das perspectivas enquadradas pelo referencial teórico sobre a supervisão.

Ainda, apuramos pelos resultados que, para os formadores, o exercício da atividade de supervisão lhes possibilita a tomada de consciência das suas limitações, enquanto docentes, porquanto são confrontados com situações típicas do processo de ensino e de aprendizagem, com as quais não tinham lidado durante todo o seu percurso profissional. O enfrentar dessas situações proporciona-lhes, tal como referem, processos de aprendizagem

enquanto docentes e/ou professores formadores, neste caso, esta constatação vai ao encontro do que escreve Alarcão (1996b), quando afirma que assim como o futuro professor, os supervisores também acabam por aprender, ajudando a ensinar.

Como condicionantes da organização da supervisão da prática pedagógica, concluímos que o processo não prevê, no início do estágio, um espaço para discussão dos objetivos de formação dos estagiários, para o conhecimento das atribuições dos diferentes atores do processo e para discussão da articulação entre as atividades de formação a desenvolver pela escola e pela IES. Em consequência, vimos que as práticas dos supervisores e dos orientadores, em alguns aspetos, não estão condizentes com as perspetivas estabelecidas regulamentarmente, traduzindo-se em incumprimento no que concerne ao início e duração do estágio, ao número de aulas lecionadas pelos estagiários, ao número de aulas assistidas pelos supervisores, à distribuição dos estagiários por turma, aos critérios de seleção dos formadores, à apresentação dos estagiários nas escolas centros de estágio, aos requisitos que qualificam os formandos para iniciar o estágio e ao próprio desconhecimento do modelo de formação dos estagiários. Acresce ainda a falta de condições logísticas nas escolas onde se realiza o estágio, a sobrecarga de tarefas atribuídas aos estagiários e orientadores, a falta de formação e/ou preparação específica dos supervisores e orientadores e falta de orientação e fundamentação teórico-prática dos estagiários para realizar as atividades de estágio, advindas da não articulação entre as atividades de formação a desenvolver pela IES e pelas escolas centros de estágio e, também, o desconhecimento por parte de alguns atores das suas atribuições.

O estudo evidenciou, desta forma, a existência de situações de desfasamento entre as atuações dos formadores, bem como das instituições envolvidas no estágio e o que está estabelecido regulamentarmente, designadamente, no que concerne à organização e funcionamento. Esta situação advém da não integração das diferentes componentes de formação da área específica da docência com a área pedagógica e a prática de docência nas escolas. Esta ideia vai ao encontro dos resultados de outros estudos realizados no contexto português (Alarcão, 1991; Campos, 1995; Pardal, 1992; Patrício, 1998).

As respostas às questões supra referenciadas, pelas suas implicações no processo de estágio, interpelam-nos sobre “*que propostas formativas para os docentes incumbidos do exercício das funções de supervisão da prática pedagógica de futuros professores do*

*Ensino Secundário em Cabo Verde*”? Com efeito, face ao que antecede, os resultados permitem evidenciar a necessidade urgente de capacitar os supervisores e os orientadores no domínio específico da supervisão, sem prejuízo da valorização do capital de experiência acumulada e do reconhecimento do mérito desses formadores que são, afinal, os responsáveis pela formação prática da larga maioria dos profissionais docentes do Ensino Secundário em Cabo Verde. Nesse sentido, propõe-se criar, também, um corpo permanente de supervisores com formação e ou preparação específica para se exercerem as funções supervisivas de modo a que possam dar respostas à complexidade e aos desafios impostos à formação de professores no contexto da atualidade.

A este propósito, um dos resultados práticos deste trabalho de investigação é a submissão à tutela responsável pela formação inicial de professores do Ensino Secundário de um programa com estratégias formativas (cf. Anexo A.1.) destinado aos formadores da prática profissional que devem ser revistas e pensadas num trabalho conjunto com os supervisores e os atores responsáveis pela formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde.

Atendendo aos desafios e exigências que a atual conjuntura sociopolítica, económico e cultural coloca à formação de futuros professores, e tomando o novo quadro de valores e de conceções de cidadania (que implica uma nova forma de estar no ensino e nas escolas), parece-nos de melhor urgência começar por ponderar as alternativas que são necessárias criar para a situação da organização e funcionamento da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde e, em consonância, reequacionar o tipo de formação assegurada e os desenhos curriculares que a sustentam.

Tendo em conta que não encontramos nenhum estudo divulgado sobre as dificuldades e problemas da supervisão no âmbito da formação dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, as propostas formativas fundamentam-se, por um lado, nas necessidades de formação identificadas pelos inquiridos do estudo que abarcam algumas temáticas indicadas por eles, designadamente as relacionadas com a Didática Específica, Ciência da Educação, Desenvolvimento Curricular, estratégias de Formação e Supervisão, englobando também questões relacionadas com a organização e o funcionamento do processo de estágio.

Assim, as propostas assentam no saber teórico produzido pelos investigadores que se têm dedicado ao estudo dos temas apontados pelos inquiridos e a relacioná-los com a atual situação da formação inicial de professores. Porém, as propostas formativas não têm apenas uma perspetiva teórica, também permitem que os saberes dos supervisores se constituam como objeto de análise e reflexão, isto é, como objeto de desenvolvimento. Impõe-se, pois, que a formação que se propõe para esses profissionais seja informativa, democrática, avaliadora dos resultados obtidos e avaliada. Ou seja, que as propostas formativas informem os supervisores sobre as áreas que demonstram ter necessidade de formação, mas que partam também das suas experiências de vida profissional, da formação que possuem, das suas teorias de “intervenção” e de “ação” (Argyris e Schön, 1989) ou das suas “teorias práticas” (Handal e Lâuvas, 1987, cit. por Vieira, 2006b, p. 173), criando neles um empowerment motivador da transformação e inovação e uma capacidade de aceitação dos desaires e/ou dos “não saberes”. Segundo Parlakian (2001), este sentimento decorrente da reflexão sobre o passado – sobre o que não é imediato, sobre a experiência de ‘mãos na massa’ e sobre o que esta significa – não só consciencializa para os aspetos positivos e menos positivos, mas também permite que os indivíduos corrijam a sua performance a médio prazo, sobretudo no que diz respeito aos aspetos que sentem como mais naturais, que não exijam grande esforço e surjam dentro de si próprios. Todavia, nem sempre este tipo de alterações pontuais conduz à inovação e à alteração substancial e imediata das práticas individuais. Em certos casos, a formação tem de ajudar a aceitar os aspetos menos lisonjeiros para que, posteriormente, estes sirvam ao desenvolvimento do indivíduo.

Neste contexto, as propostas formativas assentam num processo de formação que deverá estabelecer uma relação supervisiva que exige uma base de honestidade e de autenticidade ao nível didático. Se esta às vezes não ocorre, mais complicada se poderá tornar quando desenvolvida entre pares e em grupo, num contexto como pouco habituado à colaboração e ao respeito pelo conhecimento de cada um dos seus elementos, o que em nada promove uma relação hetero-supervisiva de sinal positivo (Alarcão & Tavares, 2007, cf. Capítulo III). O programa prevê, por isso, situações de formação onde se partilham poder e saberes, sem colocar os elementos do grupo mais ou menos alargado numa posição defensiva e/ou ofensiva. A aceitação e o respeito pelas idiosincrasias de cada um são indispensáveis à autenticidade e à honestidade relacionais.

Nestas circunstâncias, as propostas formativas foram desenvolvidas na perspectiva de promover um conhecimento profissional não *standard* a implementar ao longo de um tipo de supervisão igualmente não *standard* (Sá-Chaves, 2002/1995). Estes dois conceitos deverão ser ambos entendidos numa perspectiva integradora das várias dimensões do conhecimento, necessárias à formação dos supervisores para agirem em situações imprevisíveis e complexas e dos vários modelos e estilos de supervisão, como nos são apresentados por Alarcão e Tavares (2007).

Pelo que já evidenciamos e de acordo com as necessidades de formação dos supervisores o programa de formação tem como finalidade principal contribuir para o desenvolvimento profissional dos supervisores e orientadores da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano e, consequentemente, para a qualidade da educação em geral. Assim, baseando-nos nas necessidades identificadas, o programa de formação deve estabelecer como eixo prioritário a construção de um saber profissional que fomenta práticas supervisivas inovadoras na formação dos futuros professores do Ensino Secundário cabo-verdiano, baseado nas seguintes dimensões: **a)** consciencialização da relevância de uma formação em supervisão capaz de mobilizar os supervisores e orientadores para desenvolver uma intervenção inovadora no exercício da função; **b)** desenvolvimento de uma atitude de interesse, gosto e apreciação pelas diversas vertentes da supervisão, com destaque para os modelos, estilos e estratégias promotoras da eficácia dos processos e da qualidade dos produtos de aprendizagem; **c)** conhecimento didático dos conteúdos relativos às áreas de formação de base em ensino, tendo em consideração as atuais orientações curriculares do Ensino Secundário, bem como a investigação recente em didática de ensino; **d)** desenvolvimento de capacidades de análise de documentos, de instrumentos de ensino e de contextos educativos, com vista ao reajustamento/flexibilização dos currículos e à determinação de estratégias de intervenção concertadas e ajustadas à realidade; **e)** apoio aos professores/formadores na construção de teorias e/ou a certificar teorias pessoais, através da análise de práticas; **f)** promoção de competências de construção colaborativa, de instrumentos de ensino e de avaliação, com base nas orientações da tutela e nas “teorias-práticas” do contexto; **g)** criação de condições para a análise, reflexão, discussão, adequação e/ou transformação de teorias, práticas, metodologias e contextos prevaletentes.

Assim, o programa de formação pretende ajudar os supervisores e orientadores a descobrir e a compreender verdadeiramente as finalidades da supervisão no processo da prática pedagógica dos futuros professores para que as possam inscrever na sua ação quotidiana. Para além disso, o programa pretende promover nesses profissionais um espírito de reflexão e um sentido crítico sobre si, motivando-os a desenvolverem essas mesmas competências a fim de contribuírem para a reconstrução do seu pensamento e da sua *praxis*, tornando-os atores da sua própria formação e do próprio desenvolvimento profissional. Trata-se de perspetivas formativas em que a formação se transforma num espaço de desocultação (Handal & Lauväs 1987, in Vieira, 2006; Gonçalves, 2011; Loughran, 2009), proporcionando momentos de questionamento e de partilha em que o trabalho colaborativo assume especial relevância. Ou seja, o programa de formação pretende oferecer uma formação contextualizada que ajude os supervisores a refletir sobre as suas histórias de vida, que indelévelmente marcam a maneira de ser supervisor/orientador e, simultaneamente, apoia no desenvolvimento de autoconfiança profissional (Gadotti, 2003; Nóvoa, 2004; Zabalza, 1994).

Tendo em conta as inquietações resultantes do uso do portefólio no processo de formação dos futuros professores no Ensino Secundário em Cabo Verde, o programa de formação prevê que o uso do mesmo, enquanto ferramenta pedagógica, possa ser um meio indutor de mudanças nas práticas supervisivas e, através delas, gerador de conhecimento profissional. Acreditando que o portefólio promove um trabalho conducente ao desenvolvimento profissional num processo de indagação e exploração de novas possibilidades supervisivas, uma abordagem de formação centrada no portefólio (Sá-Chaves, 2007) poderá constituir uma mais-valia, ao nível do desenvolvimento profissional dos supervisores e orientadores na medida em que assegura uma intervenção formativa organizada e sistemática, assente numa estratégia conjunta de trabalho colaborativo e de reflexão sobre as práticas supervisivas e sobre os conceitos que as sustentam (Sá-Chaves, 2007; Gonçalves, 2011).

Atendendo aos desafios e exigências que a atual conjuntura sociopolítica, económico e cultural coloca à formação dos futuros professores, e tomando o novo quadro de valores e de conceções de cidadania (que implica uma nova forma de estar no ensino e nas escolas), parece-nos de melhor urgência começar por ponderar as alternativas que são

necessárias criar para a situação da organização e funcionamento da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde e, em consonância, reequacionar o tipo de formação assegurada e os desenhos curriculares que a sustentam.

Alem disso, torna-se necessário a adoção de políticas ajustadas e a criação de condições que possam garantir aos supervisores e orientadores o exercício cabal das suas funções, independentemente de outras atividades que profissionalmente lhes incumbem.

Outra conclusão/recomendação é a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os docentes da IES que intervêm na formação dos futuros professores a fim da reconceptualização da formação e da adoção de modelos institucionais mais coerentes, o que exige o desencadeamento de ações críticas reflexivas e emancipatórias desses profissionais, sendo certo que essa (re)construção poderá, também, requerer mudanças a nível institucional.

Tal afirmação advém da percepção de que os saberes sobre a ação colaborativa e crítico-reflexiva, saberes técnico-científicos e pedagógicos, saberes nas áreas de conhecimento e sobre os processos teóricos e práticos da aprendizagem de como ensinar, precisam de ser melhor mobilizados por este grupo de professores formadores no que tange ao estabelecimento:

- da construção de parcerias colaborativas entre os próprios formadores da prática profissional e articulação interinstitucionais (universidade e centros de estágios);
- do questionamento das concepções de profissão e de profissionalismo docente preexistentes entre formadores;
- do exame dos recursos existentes e dos recursos a desenvolver para apoiar o programa de formação em que estes formadores estão apoiados;
- da elaboração de práticas docentes que contemplem o aprofundamento da área de conhecimento específico e que, junto com o conhecimento pedagógico, intensifiquem ações interdisciplinares da área específica com outras áreas de conhecimento e;
- do desencadeamento de saberes de docência vinculados aos processos de aprendizagens do aluno futuro professor.

No que tange aos aspetos organizacionais, desde de logo, retivemos como relevante a necessidade de se prever, antes do início do estágio, um espaço de discussão, envolvendo todos os intervenientes do processo, para a socialização dos objetivos de formação dos estagiários, para conhecimento das atribuições dos diferentes intervenientes e para a discussão sobre a articulação entre as atividades de formação a desenvolver pelas escolas centros de estágio e pela IES.

Ainda, no que toca a organização de estágio, torna-se recomendável que todos os candidatos a estagiários, sem exceção, preencham os requisitos que os qualificam para iniciarem o estágio. Ainda a este propósito e tendo em vista ultrapassar os constrangimentos identificados no que diz respeito às deficiências de comunicação é fundamental que a Uni-CV adote medidas e estratégias conducentes ao reforço das competências de comunicação em língua portuguesa.

No que concerne ao funcionamento das atividades de supervisão da prática pedagógica, outras das conclusões a que chegamos é de que se torna necessário a unificação dos procedimentos de estágio, de modo a minimizar os condicionantes de funcionamento de todo o processo, nomeadamente, criando condições e/ou medidas que tenham por objetivo garantir uma formação colaborativa e articulada entre as escolas centros de estágio e a IES. Ainda, a nível do funcionamento da supervisão da prática pedagógica vimos que urge evitar a partilha de uma turma por vários estagiários. Efetivamente, a partilha da mesma turma por vários estagiários repercutiu-se negativamente na eficiência do estágio, com maior incidência nos estagiários que não tinham nenhuma prática anterior de lecionação. Porém, mesmo para os que já traziam experiência de lecionação, o tempo reduzido de estágio revelou-se insuficiente para mitigar ou mesmo corrigir eventuais práticas menos recomendáveis adquiridas empiricamente. A este propósito, realçamos que há necessidade de se apostar em programas de formação dos futuros professores de maior duração, que os ajudem a refletir sobre as suas práticas e, a partir daí, a reformular a sua atuação, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas pensando sobretudo nas repercussões dessa atuação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.



De tudo que ficou dito, a que acrescem os contactos estabelecidos a vários níveis no decorrer deste trabalho, ficou evidenciada que, desde da data da extinção do ISE e da criação da Uni-CV, reina uma indefinição no que diz respeito à política de formação de professores do Ensino Secundário. Esta indefinição deve-se ao facto de a orgânica da Uni-CV não contemplar nenhuma unidade responsável por esse setor, contrariamente à situação anterior, uma vez que, no figurino orgânico do ISE, existia um departamento específico de Ciências da Educação. Esta situação ficou ainda mais confusa com a transformação do IP no IUE que, ainda desprovido de um estatuto próprio, não se sabe se, para além da formação dos professores do Ensino Básico, assumirá também, ou não a formação dos professores do Ensino Secundário. A clarificação desta situação só será possível com a intervenção do governo, através, nomeadamente, da definição de uma política de formação professores do Ensino Secundário no país e, consequentemente, de estratégias que a ponham em prática. Contudo, houve recentemente uma decisão governamental da integração da IUE na Uni-CV, cujo processo deve ficar concluído a partir do início do ano letivo 2017/2018. Neste quadro, o Conselho da Uni-CV, através da Deliberação n.º 009/17 de julho de 2017, criou uma nova unidade orgânica com a designação de Faculdade de Educação e Desporto, que já se encontra na fase instalação.

No que concerne às limitações do estudo, a primeira relaciona-se com limitações da própria investigadora, designadamente com a sua própria inexperiência no campo da investigação o que provocou alguma inibição durante o processo. Assim, o conhecimento foi sendo construído nesta área, à medida que a investigadora ia concebendo e desenvolvendo o plano de investigação. Por outro lado, teve que combater a ansiedade que a levava a recear constantemente, que algo corresse mal.

Outra limitação deste trabalho prende-se com o facto de a investigadora ter de se deslocar a Cabo Verde para exercer funções docentes no Ensino Secundário ao mesmo tempo que procedia à elaboração da tese. Tal situação gerou bastantes problemas a nível da gestão do tempo para a realização do estudo e da redação da tese correspondente.

Um outro fator a mencionar tem a ver com o facto de, no processo de transição do espólio do ISE para a Uni-CV, não se ter tido devidamente acautelada a preservação da memória institucional. Este facto resultou na inexistência de um repositório de documentação e informação organizado e sistematizado, dificultando o acesso rápido a

dados relevantes para este trabalho de investigação, alguns dos quais foram conseguidos através de pessoas individuais, professores e/ou funcionários que exerceram as respetivas funções no ex-ISE.

Tendo em conta os resultados do estudo que desenvolvemos e considerando a relação entre a formação e a supervisão, apresentamos, seguidamente, alguns aspetos que julgamos poderem orientar novos trabalhos a desenvolver na área da supervisão na formação de futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, a destacar:

- o papel do estágio nos cursos de formação na Uni-CV;
- a racionalidade predominante nos cursos de formação;
- a definição de políticas públicas para formação de professores;
- as ações docentes e discentes em relação à presença dos estagiários nas escolas;
- a produção e uso de instrumentos de avaliação dos estagiários;
- a relação dos diferentes núcleos existentes numa mesma escola centro de estágio;
- as representações dos órgãos diretivos sobre o papel dos núcleos existentes nas escolas;
- o tipo de relação existente entre a Uni-CV e as escolas centros de estágio;
- o tipo de relação existente entre os supervisores e os orientadores;
- a relação dos diferentes núcleos de uma mesma unidade curricular.
- O papel do Ministério da Educação e próprio sistema educativo em todo o processo.

As propostas enunciadas constituem, a nosso ver, objetos de estudo que merecem atenção tanto dos investigadores como dos decisores políticos e que configuram parcelas que, uma vez intrinsecamente articuladas, permitam investir na qualidade do acompanhamento supervisiivo no processo formativo dos futuros docentes no ES em Cabo Verde, redefinindo e ajustando objetivos e estratégias que promovam, estimulem e garantam o desenvolvimento pessoal profissional dos mesmos.

Finalizando este estudo, importa salientar que ter refletido sobre todo o trabalho que realizámos, desde o conhecimento desenvolvido às dificuldades sentidas e à proposta de futuros caminhos de investigação, conduziu-nos, inevitavelmente, a um reconhecimento de que há muito a ser feito para a investigação (compreensão e possibilidades de ação) sobre as atividades de supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde, com vista ao desenvolvimento de uma efetiva pedagogia inclusiva, em que a formação e a investigação assumem uma dimensão política, social e interventiva, isto é formativa, capaz de promover a qualidade educativa do país.

## **Referências Bibliográficas**

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1485/1/2011000013.pdf>
- Abreu, L. (1992). Introdução à teoria do agir comunicativo de J. Habermas. *Cadernos CIDInE*, 5 – 12.
- Ackerman, M. (1993). Teacher as reflective practitioner. In Jensen R. J. *Research ideas for the classroom: early childhood mathematics* (pp. 351–358). Reston: Va: NCTM.
- Afonso, N., & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donold Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, pp. 5–22.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996c). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 171–179). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In A. Moreira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 256–266). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradgmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135–144). Porto Alegre: Artemed.

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas. In J. O. Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores: da sala à escola* (pp. 219–236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Relevância do feedback no processo supervisivo* (pp. 17–27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores; educação e formação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento* (3<sup>a</sup> edição.). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (1<sup>a</sup> ed., pp. 109–127). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2011). Introdução. In M. P. Alves & M. A. Flores (Eds.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (p. 8). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/422/leituras/Garrido-1994.pdf>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 89–119). Porto: Porto Editora.

- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação verbal em aula de francês língua estrangeira: Funções e modalidades do recurso ao português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Andrade A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1995). Processo de interação verbal em aula de francês língua estrangeira – Apresentação: uma abordagem didáctica (Vol. I). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H., (Coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilíngue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar Em Revista*, 63, 137–154. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.49134>
- Andrade, A. I., Canha, M., & Pinho, A. S. (2006). Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiência. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores* (pp. 179–191). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar Em Revista*, 63, 137 – 154. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.49134>
- Andrade, A. I., Nilza, C. & Lima, I. S (2013). Supervisão de estágio na formação de futuros professores no ensino secundário em Cabo Verde. In A. C. Ferreira, A. M. Domingos & S. Carlos (Eds.), *Nas pegadas das reformas educativas* (Vol. 10, pp. 410–422). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. doi:[https://www.academia.edu/8903511/Nas\\_pegadas\\_das\\_reformas\\_educ](https://www.academia.edu/8903511/Nas_pegadas_das_reformas_educ)

Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.

Atienza, J. L. (1993). De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras. In L. M. Mesa & J. M. Jeremias (Eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Edicións.

Azevedo, Á. de. (1958). *Política de ensino em África*. *Revistas de Estudos de Ciências Políticas e Sociais* (Vol. nº13). Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

Azevedo, Á. de. (1963). Relance sobre a educação em África. *Revista de Estudos de Ciência Políticas e Sociais*, (Vol. nº63, pp. 95–124). Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

## B

Baillauquès, S. (2007). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 37–54). Porto Alegre: Armed.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, 3, (63), pp.439–456.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4th ed.). Lisboa: Gradiva.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2º ed.). Berkley: McCutchan.



Bogdan, R. C., & BiKlen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervision in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), pp. 501–518.

## C

Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação: uma perspectiva de relação e diálogo. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp. 103–108). Braga: Universidade do Minho.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio do ensino superior*. Braga: Edição do Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

Caires, S., & Almeida, L. S. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos : Estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8 (2), 145–153. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>

Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores : a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(2), 59–79. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3029>

Campos, B. P. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010, September). *Supervisão e Avaliação: Construção de registos e relatórios*. (1ª ed) Aveiro: Universidade de Aveiro
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação/DGRHE.
- Cardoso, F. J. de S. (1999). *A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escolas e as dos orientadores da universidade*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado)
- Cardoso, F. J. de S., & Sousa, F. J. de. (2005). Articulação entre as práticas de orientação de estágios dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão: investigações em contextos educativos* (pp. 65–89). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio Educação e Sociedade.*, 6, 101–123.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Armed.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Lda.
- Cohen, L., & Manion, L. (1996). *Research Methods in education*. New York: Routledge.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e Prática* (2<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Crasborn, F., Hennisen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008) Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skill. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499–514.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Arnet.

Cró, M. de L. (1998). *Formação inicial e continua de professores/educadores*. Porto: Porto Editora.

Cró, M. de L., & Andreucci, L. C. (2009). Formação de professores e desenvolvimento de competências. In M. de L. Cró (Ed.), *Currículo e formação* (pp. 47–55). Coimbra: IPC.

Cunha, M. I. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67 – 81). Porto: Porto Editora.

## **D**

Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

Delors, J., Mufti, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z.

(2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (J. Delors, Ed.) (Vol. 7<sup>a</sup>). Rio Tinto: ASA.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens* (2<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: ArtMed e Bookman

## E

Elliott, B., & Calderhead, J. (1994). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education* (pp. 166–189). London: Kogan Page.

Eraut, M. (2001). Prefácio. In C. Day (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (pp. 9–14). Porto: Editora Porto.

Estevão, C. V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.), *Globalização e Educação* (pp. 31–60). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Á. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sancristán, J. M. Esteve, & M. H. Cavaco (Eds.), *Profissão Professor* (pp. 93–122). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Formar professores como profissionais autónomos. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 243–250). Porto: Porto Editora, LDA.

Esteves, M. & Rodrigues, A. (2005). Tornar-se professor: Estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 4, pp. 15-63.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M., Esteve, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, 17–42.

## F

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preoaration: Structural and conceptual alternatives. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). New York: MacMillian.

Fernandes, S. I., & Vieira, F. (2009). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & Isabel Sandra Fernandes (Eds.), (pp 233–237). Amoreira: Edições Pedagogo.

Fernandes, S. I., & Vieira, F. (2009). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & Isabel Sandra Fernandes (Eds.), (p. 233–237). Amoreira: Edições Pedagogo.

Fernandes, S. M. G. C. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Minho: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 182–188. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/0>

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de Professores. Perspectivas*

*Educacionais e Curriculares* (pp. 127–160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2000). A indução no ensino: Desafios e constrangimentos. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moreas, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores* (pp. 127–160). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73–92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–115). Porto: porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. C. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71–82). Minho: Universidade do Minho.

Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119–139). Porto: Porto Editora.

Fortin, M., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidáctica.

Freire, L. S. A. T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3<sup>a</sup> ed.).

Braga: Psiquilibrios.

## G

Galvão, C. (1996). Estágio pedagógico: Cooperação na formação. *Revista de Educação*, VI (1), pp. 71–87.

Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51–76). Publicações Dom Queixote.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Geraldi, J. W. (2004). *Pelos caminhos e descaminhos dos métodos*. *Educação & Sociedade*, 25(87), 601–610. doi:10.1590/S0101-73302004000200013.

Giddens, A. (1998). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, S. M. N. C. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores – um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Gomes, S., & Pinto, S. (2010). Educação para a diversidade e formação colaborativa de professores: Que possibilidades de (re)construção profissional? In A. Dalben, J. Pereira, L. Leal, & L. Santos (Eds.), *Anais do XV Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento do professor: a formação do professor como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93–114). Lisboa: D. Quixote.

Gonçalves, J. A., & Ivey, A. E. (1989). Developmental therapy: Theory into practice. In Ó.

Gonçalves (Ed.), *Advances in the cognitive therapy - The constructive-developmental approach* (Vol. 5, pp. 91–110). Porto: Apport.

Gonçalves, J., & Silva, M. C. (1999). Perspectivas de professores no início da carreira. In A. Moreira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 197–205). Aveiro: Universidade de Aveiro, (Documentos policopiados)

Gonçalves, S. M. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento)

Goodson, I. F. (2008). Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & I. Lincoln (Ed.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). California: Landon. Sage Problications.

Guimarães, E. (2006). Que relação de coloboração no contexto do estágio pedagógico? In *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 279–294). Porto: Porto Editora.

## H

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado novas tendências*. São Paulo: Cortez Edição.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores : Concepções e práticas de orientação* (Vol. 1<sup>a</sup>). Lisboa: Departamento da Educação Básica.



## K

Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 23–31. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9500016D>

## L

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Chapter 1: Legitimate Peripheral Participation. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. doi:10.2307/2804509

Lefèvre, B. (1998). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In A. Estrela, A. Nóvoa, A. Rodrigues, E. Falcão, & P. Pinto (Eds.), *La méthodologie de la recherche en éducation: actes du colloque international de l'association internationale de pédagogie expérimentale de langue française* (pp. 79–88). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Leitão, Á. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Coleção Situações de Formação*, 2. Edição junho.

Lemberger, J., Hewson, P., & Park, H. (1999). Relationships between prospective secondary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and on teaching science. *Science Education*, 83 (3), 347–372.

Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools.

*Journal of Teacher Education*, 54 (2), pp. 135–1149.

Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/ Prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, 8(23), 195–205.

doi:<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1836&dd99=view>

Liston, D., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lopes, A. (2006). Formação inicial e percursos da identidade docente. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 268–278). Porto: Porto Editora.

## M

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Mendes, P. S. . W. (1997). *A formação inicial de professores e o choque da realidade: expetativas e vivências sobre o ano de estágio*. Évora: Universidade de Évora.

Miles, M. B., & Haberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Moniz, E. A. (2009). *Africanidades versus europeísmos: Pelejos culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Morais, M. H. (2005). *A formação de professores: uma nova perspectiva do ensino da*

*língua inglesa no ensino secundário*. Praia: Universidade Jean Peaget (Tese de Mestrado).

Moreira, M. A. (1999). A investigação-ação na supervisão: potencialidades e contrangimentos. In F. Vieira & et al. (Eds.), *Educação em línguas estrangeiras, investigação, formação, ensino: Actas do I Encontro Nacional de Didática/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2006). Práticas de colaboração universidade - escola: A investigação-acção na formação de Supervisores. In M. A. Moreira, M. Paiva, F. Vieira, & I. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 109–150). Ramada: Edições Pedagogo.

Moreira, M. A., & Bizarro, R. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 11–15). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. A. de F. L. (2014). A formação inicial de professores na Universidade do Minho: ruturas e desafios. In M. A. Anjos (Ed.), *Supervisores, liderança e cultura de escola*. (p.p. 34-48). Ramada: Pedagogo.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissssionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Jean Piaget.

## N

Souza, N., Costa, P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas Da VII Conferência Internacional de TIC Na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011)*, 41(2), 49–56. <http://doi.org/978-972-98456-9-7>

Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação: *Saber e educar*, nº 12, 79–107.

Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: Shouthern Illinois University Press.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (1ª ed., pp. 9–33). Lisboa: Publicação Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 7–34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2008). O professor e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessarde (Eds.), *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. (2ª ed., pp. 216–233). Petrópolis: Editora Vozes.

Nóvoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Nóvoa, A. (2009b). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

## O

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores: *supervisão e formação de professores*, 13–22. Cadernos CIDInE.

Oliveira, L. (2006). A variável tempo na organização e funcionamento da prática pedagógica final. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 307–315). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

ONU. (2014). Relatório de monitoramento Global de EPT. *Organização Das Nações Unidas Para Educação, a Ciência E a Cultura*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf> (Consultado a 05-12-2016)

## P

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e prática*. Braga: IEP.

Pacheco, J. A. de B. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp.77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based in a standard-based environment: opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233–243.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Ariel.
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1259–1269.
- Perreira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais de mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5–12.
- Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (2001). Formando professores profissionais: três conjunto de questões. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* (pp. 11–22). Porto Alegre: Artmed.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pimenta, S. G. (2015). Para uma resignação da didática: ciencias da educação, pedagogia e didática (uma revisão e uma síntese provisória). In. S. Pimenta (Org.), *Didática e Formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e Portugal* (8ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (2016). Formação de professores: Identidade e saberes da docencia. In. S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e actividade docente* (9ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (2000). *Investigacion científica en ciencias de la salud* (6ª ed.). Mexico: Interamericana.

Ponte, J. P. M. da. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas Do ProfMat*, vol.1, p. 23. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03>

## Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5º ed.). Lisboa: Grávida-Publicações, S. A.

## R

Ribeiro, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo de caso na Educação de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Roldão, M. (2012). Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 108–126. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1692>.

Roldão, M. do C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista Das Eses*, 9, 79–87.

Roldão, M. do C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.

Roldão, M. do C. (2009). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. In M. de L. Cró (Ed.), *Currículo e formação*. (pp. 31–43 ) Coimbra: IPC-Inovar Para-Crescer.

## S

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica: Que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves, (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107–117). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2007a). *Formação, conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2007b). *Portfólios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. Costa e Silva & M. A. Moreira (Eds), *Formação e mediação sócio-educativa* (pp. 47–54). Porto: Areal Editores.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I., Dias, R. J., Roldão, M. do C., Bidarra, M. da G., & Valente, M. O. V. (2002). Formação de professores testemunhos e perspectivas. *Revista da Educação*, XI, nº 1.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores . In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, Lda.
- Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2011). Educação pré-escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 71–90). Aveiro: Edições Asa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª ed.). Barcelona: Nova-Gràfik, SA.
- Schön, D. A. (1992a). Formar professores reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1992b). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Baecelona.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Tese de Doutoramento).
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). Novos professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante, Portugal*, 11(1), 55–73. Disponível em: [http://www.researchgate.net/profile/Lurdes\\_Serrazina/publication/259656189\\_Novos\\_Professores\\_Primeiros\\_anos\\_de\\_profisso/links/02e7e535823f7e4b36000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Lurdes_Serrazina/publication/259656189_Novos_Professores_Primeiros_anos_de_profisso/links/02e7e535823f7e4b36000000.pdf) (consultado a 09-12-2014)
- Severino, M. (2008). Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão. Penafiel: Editorial Novembro.

- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), pp. 2–9.
- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação pedagógica numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.) *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 135–147). Aveiro: Edições CIDInE.
- Soares, I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca*. Lisboa: Educa e APE.
- Stebbins, R. A. (2008). Exploratory research. In L. M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 327–329). Los Angeles: Sage.
- Stern, P. (2007). Explorar a teoria fundamentada. In J. Morse (Ed.), *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa* (pp. 212–222). Coimbra: Formasau.

## T

- Tardif, M., & Lessarde, C. (2008). Introdução. In M. Tardif & C. Essard (Org.) *O ofício de professor: História perspectivas e desafios internacionais* (2<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. Landon: Cassel.
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Trubowitz, S., & Longo, P. (1997). *How it works: inside a school-college*. New: Teachers College Press.
- UNESCO. (2005). Educação para Todos O imperativo da qualidade. doi:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para*



- todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação - Resumo*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745por.pdf>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de “développement professionnel” en enseignement: Approches théoriques. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 133–155.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In J. e Monteiro & M. Benedicta (Eds.), *Psicologia social* (pp. 353–384). Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Col. Em Foco. (1.<sup>a</sup> ed). Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão. In V. Flávia, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15–44). Ramada: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2009). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica? In A. M. Silva, & M. A. Moreira (Org.). *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas* (pp. 55-79). Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In M.A. Moreira & R. Bizarro (Org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 149–170).
- Vieira, M., & Damião, M. (2013). Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 47 (I), 127-156.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da educação-CCAP. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-supervisao.pdf)
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S. M., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research. An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53,190-204.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV(3), 3–9.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1990). Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 2–20.
- Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565–575. doi: 10.1016/0883-0355(87)90016-4
- Zeichner, K. M. (1993a). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas..* Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. (1993b). Traditions of practice in U.S: preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. doi: 10.1016/0742-051x(93)90011-5
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, 29 (103), 535–554.

## Outras referências

B.O nº 43	de 30 de outubro de 1917
B.O nº 44	de 2 de novembro de 1964
Decreto- Lei	de 14 de agosto de 1845
Decreto- Lei	de 3 de setembro de 1866
Decreto- Lei	de 30 de setembro de 1869
Decreto- Lei	nº701, de 13 de junho de 1917
Decreto- Lei	nº 40.198 de 22 de junho de 1955
Decreto- Lei	nº 43.064 de julho de 1960
Decreto- Lei	nº 173 de 17 de julho de 1970
Decreto- Lei	n.º 70 de 28 de julho 1979
Decreto- Lei	nº 18 de 9 de março 1988
Decreto- Lei	nº 26 de 22 de fevereiro de 1992
Decreto- Lei	nº 6 de 26 de Fevereiro de 1996
Decreto- Lei	nº 31, de 26 de julho 2004
Decreto- Lei	nº 53 de 20 de novembro de 2006
Decreto- Lei	nº 11 de 20 de Abril de 2009
Decreto- Lei	nº 17 de 21 de junho de 2012
Decreto	-Legislativo nº 103/III/ de 29 de Dezembro 1990
Decreto	-Legislativo n.º 8 de 27 de Setembro de 1995
Decreto	-Legislativo nº 2 de 7 de maio de 2010

Lei nº 113/V	de 18 de outubro de 1999
Lei de Bases	do Sistema Educativo nº 103/III/90 de 29 de dezembro
Lei de Bases	do Sistema Educativo aprovado pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio
Deliberação	nº 003 de 19 de novembro 2010 do Conselho da Uni-CV
Portaria	circular nº 313-A, de 15 de dezembro de 1860
Portaria	n.º 76 de 23 de agosto de 1980
Resolução	nº 53 de 28 de agosto de 2000

**ANEXOS**



## **Anexo A**

- *Programa de formação para supervisores*
- *Pedido de autorização para realização do estudo*

## **Anexo A. 1 – Programa de formação para supervisores da formação inicial do Ensino Secundário em Cabo Verde**

### ***Introdução***

Este programa inclui propostas formativas que resultaram do nosso projeto de investigação: - **Supervisão da prática pedagógica dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde** – desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral em Educação – Supervisão e Avaliação da Universidade de Aveiro. O estudo incidiu sobre o discurso dos supervisores e orientadores da prática pedagógica dos futuros professores do ES. Trata-se de analisar o discurso acerca das práticas supervisiva que levam a cabo e que constroem e, da necessidade de formação dos mesmos, tendo em vista a melhoria da qualidade de formação de professores na Uni-CV e, consequentemente, da educação em geral. O nosso projeto de investigação incidiu sobre a realidade da Uni-CV, por ser a instituição pública nacional herdeira de toda a história da formação inicial de professores do ES e, assim, responsável pela formação da maioria dos professores que lecionam no arquipélago de Cabo Verde.

A formação inicial de professores do ES em Cabo Verde iniciou-se com a criação da primeira Escola Nacional (CFPES/EFPS) entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, ou seja, quatro anos após à independência do arquipélago, o que até hoje, permitiu que o país adquirisse uma certa experiência neste domínio.

Para a realização da etapa final da formação – **o estágio pedagógico** (área onde se centrou a nossa investigação) – no regime regulamentar do ISE o supervisor podia ou não pertencer à IES, com a Uni-CV passa a ser submetido a um recrutamento interno. Pelos resultados, verificamos que se trata de uma medida no sentido de se criar um corpo permanente de supervisores. Também, vimos que esses profissionais são sempre recrutados/selecionados com um perfil minimalista, restrito ao nível de escolaridade, à experiência profissional e/ou à experiência no exercício dessas funções, no âmbito das quais esses formadores são incumbidos de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor por intermédio de uma assistência ativa, expressa através de apoio no planeamento, na ação e na reflexão, o que não deixa de ser algo paradoxal, posto que, sem uma formação e/ou preparação específica em supervisão, dificilmente estarão em condições de corresponder às exigências das atividades supervisivas, de resto, previstas nas normas regulamentares.

O estudo evidencia que as ações supervisivas desses profissionais estão vinculadas às suas experiências pessoais e profissionais, denotando, desta forma, conceções ainda tradicionais da supervisão, que se traduz na rotina, no imprevisto e juízo de valores, na orientação reprodutora, na desarticulação entre a teoria e a prática, na ausência de perspetivas reflexivas e investigativas, na ausência de colaboração entre os formadores e prevalências de uma cultura de formação assente em perspetivas avaliativas. Desta forma, o estudo demonstra a necessidade urgente de um programa de formação que vise dotar os supervisores do ES

em Cabo Verde de competências específicas que possibilitem refletir sobre as suas próprias práticas. Ou seja, que *se embrenha[m] nela[s] e sobre ela[s] constr[uam] um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a[s] torna[m] irracion[ais] e injusta[s] e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a[s] tornar[em] mais racion[ais] e justa[s]*” (Vieira, 2004, p.10).

Todavia, este tipo de ação de formação apenas ocorrerá se houver a abertura de espírito por parte dos supervisores, designadamente em aceitar a existência deste conhecimento eclético e abrangente, isto é, uma formação *não standard*, que Sá-Chaves (2002) considera ser a única capaz de lidar com as situações de incerteza e instabilidade dos nossos dias.

Autores como Alarcão (1996), Cardoso (2002), Nóvoa (2007), têm afirmado sem contestação que nem se muda, nem se inova “por decreto”. Idealmente, os professores inovam e mudam as suas práticas sempre que as sentem desajustadas ou quando estas não respondem “como antigamente”. Essas alterações voluntárias decorrem do exercício de uma *auto supervisão* realista e responsável que lhes permite verificar onde precisam de investir na sua autoformação e/ou na procura de (in)formação exógena que os ajude nessas tarefas.

Contudo, o estudo demonstra que existem situações em que os inquiridos estão conscientes da necessidade de uma formação específica para exercício da função, uma vez que esses profissionais enfrentam dificuldades no dia-a-dia das suas práticas, sem saber, muitas vezes, como as ultrapassar. Nesta linha de ideias, esses profissionais necessitam de um programa de formação que integre a teoria e a prática e os ajude a refletir sobre as suas práticas e processos de mudança, valorizando-se a formação como um processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor.

Impõe-se, pois, que a formação que se propõe para esses profissionais seja informativa, democrática, avaliadora dos resultados obtidos e avaliada. Nesse sentido, a ação de formação deve iniciar-se pela abordagem de um conjunto de conteúdos considerados relevantes face às expectativas e às necessidades de sobrevivência dos supervisores; ao conhecimento possuído e ao modo teórico-prático como o foram desenvolvendo; e ao seu potencial de inovação e transformação relativamente à sua progressiva autonomização.

Com base nestes pressupostos, propomos a “*construção de um programa [de propostas formativas] negociado e emergente*, o que significa que a pedagogia da formação se constrói na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo um processo de construção colaborativa do saber educacional (Vieira, 2006a, p. 21), indispensável à Uni-CV e aos futuros supervisores desta instituição.

### **Objetivos**

Numa perspetiva de supervisão na formação inicial de professores, e de acordo com o que foi discutido no Cap. III, o programa de formação pretende consciencializar para o que pode ser um supervisor



da prática pedagógica dos futuros professores, procurando motivar para um trabalho colaborativo, usando como ferramentas cruciais a reflexão e a discussão. Simultaneamente, propomos a utilização do portfólio, enquanto ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento reflexivo do professor/formando e, consequentemente, podendo agir sobre a sua própria transformação. Assim sendo, “(...) importa conceber a formação como um processo de investigação constante, onde a produção de conhecimento se alia a atividades de observação/reflexão individual e coletiva sobre as práticas do formando ou sobre as práticas dos outros (incluindo materiais produzidos e a produzir” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 38).

Assim, são objetivos do programa aprofundar a formação e desenvolver as competências dos supervisores dos futuros professores do ES nas seguintes dimensões: **a)** consciencialização da relevância de uma formação em supervisão capaz de mobilizar os supervisores para desenvolver uma intervenção inovadora no exercício da função; **b)** desenvolvimento de uma atitude de interesse, gosto e apreciação pelas diversas vertentes da supervisão, com destaque para as funções e papéis do supervisor, dimensão afetiva relacional, estilos e estratégias promotoras da eficácia dos processos e da qualidade dos produtos de aprendizagem; **c)** conhecimento didático dos conteúdos relativos às áreas de formação de base em ensino, tendo em consideração as atuais orientações curriculares do ES, bem como a investigação recente em didática de ensino; **d)** desenvolvimento de capacidades de análise de documentos, de instrumentos de ensino e de contextos educativos, com vista ao reajustamento/flexibilização dos currículos e à determinação de estratégias de intervenção concertadas e ajustadas à realidade; **e)** apoio aos professores/formadores na (re)construção de teorias e/ou a certificar teorias pessoais, através da análise de práticas; **f)** promoção de competências de construção colaborativa de instrumentos de ensino e de avaliação, com base nas orientações da tutela e nas “teorias-práticas” do contexto; **g)** criação de condições para a análise, reflexão, discussão, adequação e/ou transformação de teorias, práticas, metodologias e contextos prevaletentes de modo a encorajar os professores supervisores, a enunciar o mais explícita e claramente possível, as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos, no sentido de os confrontar com outros modos de fazer e ser supervisor, em direção a uma supervisão qualidade na formação.

### ***Contexto da formação***

Tendo em conta que não encontramos nenhum estudo divulgado sobre as dificuldades e problemas da supervisão no âmbito da formação dos futuros professores do ES em Cabo Verde, as propostas formativas fundamentam-se, por um lado, nas necessidades de formação identificadas pelos inquiridos do estudo que abarcam algumas temáticas indicadas por eles, designadamente as relacionadas com a Didática Específica, Ciência da Educação, Desenvolvimento Curricular, estratégias de Formação e Supervisão, englobando também questões relacionadas com a organização e o funcionamento do processo de estágio. Assim, as propostas assentam no saber teórico produzido pelos investigadores que têm dedicado ao estudo dos temas apontados pelos inquiridos e a relacioná-los com a atual situação da formação inicial de professores. Porém, e tal como já referimos, o programa de formação não incidirá apenas na perspetiva teórica, valorizar-se-á também o capital de experiência acumulada e o reconhecimento do mérito dos supervisores que são, afinal,

os responsáveis pela formação prática da larga maioria dos profissionais docentes do ES em Cabo Verde. Assim, os saberes dos supervisores constituirão objeto de análise e reflexão.

No entanto, o estudo demonstra ausência de uma cultura de colaboração entre os formadores, tendo como consequência o facto de a partilha de *saberes* e de *não saberes* não ser comum entre esses atores, nem mesmo entre a instância formadora e as escolas centros de estágio. A *passagem do “eu solitário” ao eu solidário*” (Sá-Chaves e Amaral, 2000), ainda não foi assumida ao nível mais restrito da supervisão. Assim, o programa de formação, também, incidirá na reflexão partilhada sobre problemas e sucessos do processo, sobre o modo como os formadores poderão melhorar as suas práticas e como os alunos/formandos poderão aprender melhor, bem como a forma como cada um gere e flexibiliza os programas e o currículo de formação.

Importa, por isso, que o programa informem os supervisores sobre as áreas que demonstram ter necessidade de formação, mas que partem também das suas experiências de vida profissional, da formação que possuem, das suas teorias de “intervenção” e de “ação” (Argyris e Schön, 1989:viii) ou das suas “teorias práticas” (Handal e Lâuvas, 1987, cit. por Vieira, 2006b, p. 173), criando neles um empowerment motivador da transformação e inovação e uma capacidade de aceitação dos desaires e/ou dos “não saberes”. Segundo Parlakian (2001) este sentimento decorrente da reflexão sobre o passado – sobre o que não é imediato, sobre a experiência de ‘mãos na massa’ e sobre o que esta significa – não só consciencializa para os aspetos positivos e menos positivos, mas também permite que os indivíduos corrijam a sua performance a médio prazo, sobretudo no que diz respeito aos aspetos que sintam como mais naturais, que não exijam grande esforço e surjam dentro de si próprios. Todavia, nem sempre este tipo de alterações pontuais conduz à inovação e à alteração substancial e imediata das práticas individuais. Em certos casos, a formação tem de ajudar a aceitar os aspetos menos lisonjeiros para que, posteriormente, estes sirvam ao desenvolvimento do indivíduo.

O confronto e a reflexão sobre todos estes aspetos permitem aos supervisores, como atores em contextos de formação, uma reconstrução contextualizada de práticas razoáveis através de uma aprendizagem experiencial que implica processos de desaprendizagem e autodescoberta numa busca permanente de conhecimento através do reconhecimento da ignorância. Assumindo que desconhecer se apresenta como fenómeno constitutivo do conhecer, não pode existir nenhuma formulação única e universal do conhecimento válido (Vieira, 2006b, p. 174). Contudo, se o reconhecimento e a aceitação desta “ignorância” podem provocar um certo mal-estar, ao nível individual, este será ainda maior quando realizado em contexto de pares e de grupo.

Neste contexto, no processo de implementação deste programa de formação é necessário estabelecer uma relação supervisiva que exige uma base de honestidade e de autenticidade ao nível didático. Se esta às vezes não ocorre, mais complicada se poderá tornar quando desenvolvida entre pares e em grupo, num contexto pouco habituado à colaboração e ao respeito pelo conhecimento de cada um dos seus elementos, que em nada promove uma relação hetero-supervisiva de sinal positivo. Há necessidade, por isso, de criar

situações de formação onde se partilham poder e saberes, sem colocar os elementos do grupo mais ou menos alargado numa posição defensiva e/ou ofensiva. A aceitação e o respeito pelas idiossincrasias de cada um são indispensáveis à autenticidade e à honestidade relacionais. As relações de amizade entre colegas (Lima, 2001,2006) podem trazer dificuldades para o bom funcionamento/desenvolvimento dos trabalhos. Assim, o programa de formação assenta nas três dimensões de relações entre os colegas, definidas por Lima (2006) a saber: **a)** uma comunidade de *entendimentos* (valores comuns, crenças, objetivos e normas partilhados ao nível da formação); **b)** uma comunidade de *práticas* (apoio mútuo entre os colegas e colaboração; e **c)** uma comunidade de *afetos* (relações pessoalmente significativas entre os formadores, que não deixam minar a relação pessoal com os eventuais conflitos cognitivos no âmbito profissional.

Assim, o programa prevê contextos de formação que combina a informalidade das relações no grupo, proveniente da amizade existente entre os vários supervisores (sobretudo pela pequenez do arquipélago de Cabo Verde), com o rigor do trabalho a desenvolver, incentivando a partilha e a discussão clara e aberta de opiniões e pontos de vista diferentes sobre as práticas supervisivas. Não é intenção buscar entendimento, mas sim, tal como refere Gonçalves (2011), procurar, tanto equilíbrios como a criação de pontes de entendimento, para que, no âmbito de um discurso profissional comum (dentro de um lastro comum), cada supervisor consegue exprimir a sua individualidade.

Nestas circunstâncias, as propostas formativas são desenvolvidas na perspetiva de promover um conhecimento profissional não *standard* e implementado ao longo de um tipo de supervisão igualmente não *standard* (Sá-Chaves, 2002). Estes dois conceitos deverão ser ambos entendidos numa perspetiva integradora das várias dimensões do conhecimento, necessárias à formação dos supervisores para agirem em situações imprevisíveis e complexas e dos vários modelos e estilos de supervisão, como nos são apresentados por Alarcão e Tavares (2007), bem como sobre relações interpessoais e estilos de aprendizagem.

### ***Estratégias de realização das atividades***

Tendo em conta os resultados do estudo, os inquiridos propõem que as propostas formativas poderão ser desenvolvidas através de sessões de trabalho que podem tomar a configuração de seminários, workshops e/ou oficinas de formação em períodos que se coadunam com as atividades profissionais dos supervisores, a curto prazo para os que possuem experiência no exercício da supervisão e a longo prazo para os que não possuem qualquer tipo de formação. Uma vez que se pretende formar os supervisores da Uni-CV, a interpretação dos resultados leva-nos a propor um programa de formação no *locus* do contexto de trabalho dos mesmos, não tendo estes que se deslocar do seu local habitual de trabalho (Canário, 1993, 1999; Ferreira, 2009). Desta forma, pretende-se a apropriação da formação inserida no trabalho regular da atividade dos supervisores, no sentido de criar uma cultura formativa entre eles. (Estrela, A., Eliseu, M. & Amaral, A., 2005). Perspetiva-se que o desenvolvimento do programa de formação aconteça, de acordo com o contributo de todas as participantes, respeitando a sua individualidade e os seus tempos.

A este propósito, o programa deverá desenvolver-se em três fases que se subdivide em diferentes sessões de trabalho, proporcionando aos supervisores oportunidades para que possam progredir de ambientes mais abrangentes, envolvendo mais supervisor e contemplando questões mais genéricas, para ambientes mais restritos, com grupos mais pequenos, até à situação da sessão de acompanhamento, onde o supervisor é apoiado diretamente pelo formador.

Mas, para que estas perspetivas sejam alcançadas, logo na primeira fase de formação o programa pretende proporcionar um espaço e tempo para a construção de um discurso profissional comum (Fullan, 2007). Nesta linha, durante a formação torna-se necessário criar e manter um clima de confiança, de apoio ao grupo e ao indivíduo, para que o ambiente de segurança e cumplicidade crie o encorajamento e espaço necessários para fazer ouvir a voz de cada participante, no sentido de uma aprendizagem colaborativa, característica de uma comunidade de aprendizagem profissional (Lima, 2001, 2006). Julgamos que o clima de confiança deverá ser constituído pela partilha do entendimento relativo aos conceitos fundamentais que subjazem à prática da supervisão na formação inicial de professores, numa perspetiva da promoção do desempenho profissional competente e profissional. A metodologia incidirá sobre a individualidade de cada professor supervisor e no modo como a experiência pessoal influencia a construção da identidade profissional, perspetivando essa identidade em articulação com o trabalho de grupo.

Na esteira de Schön (1987), e acreditando na necessidade e importância de uma forte componente reflexiva a partir de situações reais de prática, retirando, assim, o conhecimento que só nelas existe, a reflexão, diálogo e partilha de experiências são estratégias que se deve recorrer ao longo das fases de formação. Nesta perspetiva, a metodologia utilizada centrará na participação ativa de todos os intervenientes, recorrendo às experiências profissionais individuais, através da reflexão sobre as práticas supervisivas desenvolvidas no quotidiano de cada um.

Nesta ótica, pretende-se que momento de implementação do programa de formação (após sua negociação e aprovação) o mesmo estabeleça como eixo prioritário a construção de um saber profissional para o desenvolvimento de práticas supervisivas de qualidade no processo da prática pedagógica dos futuros professores do ES em Cabo Verde, desejando-se que os professores supervisores: **a)** numa primeira fase de formação tenham oportunidade de conhecer, discutir e apropriar-se dos conceitos enquadramentos da supervisão da prática pedagógica na formação dos futuros professores (das funções e papéis do supervisor, dos estilos e modelos de supervisão, dimensão afetiva relacional e das estratégias de formação, como é o caso da observação, do questionamento, da reflexão, do portfólio e da consciencialização orientada para a reconstrução de saberes e práticas); **b)** na segunda dedicam-se à análise e discussão de documentos, quer de índole informativa e consultiva, quer de índole científica (artigos na área da supervisão e formação; planos de formação curricular, todo o regulamento que orienta o estágio; programas de disciplinas do ES ); **c)** na terceira e última fase, comprometem na produção de materiais, de modo a operacionalizar o trabalho com o portfólio, enquanto instrumento de documentação do processo de desenvolvimento profissional do supervisor.

Na organização das sessões de trabalho com os supervisores deve-se privilegiar discussões em plenário, reflexões sobre a problemática em estudo, exposições orais, partilha de práticas e ainda pesquisa bibliográfica e de materiais, cabendo os formandos, recolher informação e animar partes das sessões. Tal como já referimos, as formas sociais de trabalho englobarão tanto trabalho individual, como em pequenos grupos, cuja constituição será variável, e ainda trabalho em plenário,

Para além do que já se referiu, há necessidade de serem criadas condições internas a nível da organização do processo e do funcionamento das escolas centros estágio, para que haja uma uniformidade do processo de modo a que as propostas formativas sejam exequíveis (tais como, desenvolvimento de uma relação institucional e relação interpessoal saudáveis, existência nas escolas centros de estágio de materiais/recursos necessários ao desenvolvimento das atividades de estágio; melhor seleção/preparação adequada dos estagiários; aumento do tempo de duração dos estágios; organização e/ou funcionamento do processo em função do estabelecido regulamentarmente; disponibilização de bibliografias referentes ao estágio; etc.

Mas, sabendo que há uma natural rejeição das alterações do *status quo*, poderá haver necessidade de solicitar a colaboração de elementos externos à instituição formadora que ajudem na sua avaliação, incidindo nos seus pontos fortes e naqueles que precisam de ser melhorados. O grupo que constitui a avaliação externa deverá apresentar um relatório para análise e reflexão em ações plenárias, para que a mudança seja sentida como necessária, cabe aos supervisores decidir quais as áreas que devem ser intervencionadas de imediato, quais os contributos das áreas disciplinares que poderão vir a ser chamadas à liça, quais, de entre os formandos, podem contribuir como conformadores.

Assim, um contexto de formação, que prepare os professores para dar resposta aos desafios, que hoje se lhes colocam, deve centrar-se numa instituição onde exista uma *compreensão ecológica do ensino* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.63), isto é, o conhecimento do contexto onde exercem a sua ação e o modo como, dentro dele, as várias interações se organizam e se influenciam.

Este conhecimento deve ser acedido não só pelos supervisores em formação, mas por maioria de razão, pelos que nele exercem funções diretivas. Com certeza que, se estes não compreendem o contexto de ensino que dirigem, como um sistema ecológico, não exercerão essas funções com *realismo e exequibilidade* (Fullan & Hargreaves, 2001, p.64) transformando-o num lugar onde não existe liberdade para a inovação curricular e práticas pedagógicas individuais. Um ambiente com estas características em nada contribui para o clima de partilha, reflexão e discussão saudável, que temos vindo a defender, indispensável à função principal dos supervisores em contribuir/futuros professores para a aprendizagem dos alunos.

Deste modo, asseguramos uma colaboração inter-contextual que contribua para uma abordagem diferente de formação de professores, quer ao nível organizacional e funcional, quer ao nível da natureza do conhecimento veiculado. Para além disso, essa formação deverá ser *constante e requalificadora* e constituir-se numa *aprendizagem sem idades* (Sá-Chaves, 2002, pp. 91, 93), tendencialmente promotora de um equilíbrio entre a pessoa e o profissional, entre a prática e a teoria. Entendemos, contudo, que uma formação

com esta diversidade de características só pode ser implementada com *soluções estratégicas não-standard*, resgatando o sistema educativo da *pressão quantitativa* como defende Sá-Chaves (2002, p.94). uma vez que a pessoalidade e a idiossincrasia dos contextos não podem ser abordadas de forma rígida e igual para todos. Esta investigadora propõe que, após uma reflexão sobre a formação pretendida e necessária, surja uma *dimensão do agir coletivo, capaz de congrega energias e saberes, capaz de gerir as dissonâncias conceituais, práticas e pessoais e, por essa imensa e difícil via, cada escola pode de forma continuada construir a sua alma* (idem, ibidem), alcançando a qualidade que se arquiteta através dos professores, porque afinal a qualidade da escola somos nós.

Neste sentido, consideramos relevante que o conhecimento adquirido durante a formação venha a ser partilhado junto dos colegas de profissão (os orientadores) em contexto comum de trabalho. Isto numa perspetiva de expandirem o conhecimento construído enquanto formandos e contribuírem para o desenvolvimento das pessoas e dos contextos com quem interagem, através da (re)construção desse conhecimento em situações de formação mais ou menos formais, tão centradas na escola quanto possível. Acreditamos que, tanto os que disponibilizam formação, como aqueles que nela se inscrevem, pretendem contribuir para a (re)construção do conhecimento profissional e pessoal de todos os profissionais de educação.

Resta acrescentar que a avaliação individual de cada supervisor recairá na elaboração de um portefólio individual, de modo a capacitá-los para saberem trabalhar com este instrumento em todas as suas dimensões, como estratégia de formação. Para tal, no seu processo de construção, ilustram o seu percurso incluindo um relatório crítico que deve incidir sobre: a) as atividades individuais desenvolvidas com os formadores; b) as atividades de formação; c) o programa de formação; e d) as aprendizagens alcançadas. Para finalizar, de seguida apresentaremos a conclusão final sobre as propostas formativas e o cronograma de desenvolvimento das atividades das propostas formativas para os supervisores.

## Conclusões

Sendo o estágio pedagógico um espaço de reflexão e de construção de novas práticas e novos saberes dos futuros professores, a supervisão, no mesmo contexto, é também um espaço aberto à procura de mudança e inovação. Neste sentido, a supervisão visa sobretudo descrever, analisar e refletir conjuntamente sobre as práticas utilizadas em sala de aula.

Supervisionar não significa ser superior, mas sim, segundo Sá-Chaves (2011), deverá alertar para um conjunto de competências que permitem ver o outro, negociar com ele, construir sentidos, numa atitude constantemente colaborativa. Nesta ótica, a supervisão implica ajuda, compreensão e uma postura autorreflexiva e de “interação consigo próprio e com os outros devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor” (Ribeiro, 2000, p. 90).

Perante essas perspectivas, a relação afetiva que deverá ser criada entre os supervisores e os formandos é de extrema importância para a condução de uma prática reflexiva do formando, onde se salienta o espírito colaborativo deste processo (Vieira, 1993, p. 50). O supervisor deverá, assim, *“estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser”* (Sanches e Sá-Chaves, 2000, p. 76).

Assim, para que os supervisores do ES cabo-verdiano possam tomar decisões responsáveis e esclarecidas no processo de formação prática dos futuros professores, é necessário possuírem formação que integre teoria e prática e os ajude a refletir sobre as suas práticas e processos de mudança, valorizando a formação como um processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor. É neste contexto que surge as propostas de formação para os supervisores da Uni-CV, que visa melhorar as práticas dos mesmos, e o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estas propostas de formação pretendem assim focar nas necessidades de capacitação dos supervisores em formação para que possam exercer as suas funções com melhor responsabilidade e eficácia.

### Cronograma de Atividades das Propostas Formativas para os Supervisores

	Atividades a desenvolver	jun	jul	agot	set	out	nov	dez.	jan.	fev	Mar.	abri	maio	jun.	jul.
1ª fase	<b>Sessão I</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Apresentação, discussão, negociação e aprovação do programa de formação (por académicos responsáveis institucionais da Uni-CV);</li> <li>❖ .Reflexão partilhada sobre o sucesso e os constrangimentos a nível organizacional e de funcionamnto do processo (responsáveis da Uni-CV, directores das escolas e supervisores).</li> </ul>														
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Caraterização do perfil dos professores que participarão do programa de formação;</li> <li>❖ Apresentação do programa aos supervisores e directores das escolas centros de estágio para recolha de subsídios de melhoramento e/ou confirmação do mesmo.</li> </ul>														
	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Análise e interpretação de documentos, quer de índole oficiais, quer de índole científicos (artigos na área da supervisão pedagógica na formação</li> </ul>														



	inicial de professores; planos curriculares de formação, regulamento de estágios).														
2ª fase	❖ Numa lógica de trabalho colaborativo e individual os supervisores terão oportunidade de conhecer, discutir e apropriar-se dos conceitos enquadreadores da supervisão da prática pedagógica na formação dos futuros professores;														
	❖ Produção de materiais, de modo a operacionalizar o trabalho com o portfolio, enquanto instrumento de documentação do processo de formação dos supervisores.														
3ª fase	❖ Desenvolve-se um trabalho de acompanhamento e monitorização de práticas e atitudes profissionais, enquadradas por uma abordagem de supervisão, facilitadoras do trabalho com o portfolio, enquanto instrumento que documenta o processo de formação do supervisor														
	❖ Elaboração do portfólio														
	❖ Balanço final de todo o processo com a participação de todos os atores envolvidos.														



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores* (pp. 171–179). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento* (3a edição.). Coimbra: Almedina.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Canário, R. (1993). Ensino superior e formação contínua de professores. *Aprender*, 15, pp.11–18.
- Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na formação – contributos inovadores (CD-Rom)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, A. P. de O. (2004). *A Receptividade à mudança e à inovação Pedagógica: o Professor e o Contexto Escolar*. Porto: ASA Editores, Colecção Perspectivas Actuais / Educação.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar Em Educação*, 4, 107 – 148.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp. 329 – 344). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 4, pp. 921-958.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (11th ed.). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. de L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, M. de L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro.
- Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97–122.

Lima, J. Á. (2006). Amizade e conflito entre colegas: riscos e virtualidades para as organizações educativas. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 301–306). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo. Retrieved from [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)

Parlakian, R. (2001). *Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship-based work*. Washington, DC: ZERO TO THREE. Zero to Three.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 85–95). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. (U. de Aveiro, Ed.) (3a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, A., & Sá-Chaves, I. (2011). Educação pré-escolar: novas conceções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In Idália Sá-Chaves (Ed.), *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 71 – 90). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. (2006a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In V. Flávia, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *no caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15–44). Ramada: Edições Pedagogo, LDA.

Vieira, F. (2006b). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (p. 151/187). Mangualde: Edições Pedago, LDA.

## Anexo A. 2 - Pedido de autorização para a realização do estudo

Exmo. Senhor  
Doutor Marcelo Galvão Baptista  
Presidente do Departamento das Ciências Sociais e Humanas

Campus do Palmarejo - Praia

Permite-me antes de mais que lhe enderece os melhores cumprimentos, desejar-lhe sucesso nas suas novas funções e, concomitantemente aproveitar o ensejo para (A) expor a Vossa Excia e (B) solicitar, em consequência, o que se segue:

### A- Exposição

- 1- A signatária, doutoranda na Universidade de Aveiro - Portugal, conforme atesta a declaração em anexo, pretende desenvolver investigação na área de *Supervisão da Prática Pedagógica dos Futuros Professores do Ensino Secundário em Cabo Verde*;
- 2- Consciente da impossibilidade de levar a bom termo tais investigações, e
- 3- Ciente da rica experiência de que é detentora a instituição que Vossa Excia dirige;

Venho, com a devida vénia,

### B- Solicitar à Uni-CV, para os efeitos acima expostos:

- 1- Autorização para, numa primeira fase, de Julho a Outubro do ano em curso, entrevistar o Coordenador da Comissão de Estágio e proceder a análise documental com recurso ao arquivo da Uni-CV;
- 2- Permissão para efectuar questionários e entrevistas a Supervisores e Orientadores de Estágio Pedagógico dos Cursos de Filosofia, História, Geografia Estudos Cabo-verdianos e Portugueses de Setembro a Novembro de 2010;
- 3- Apoio para a realização de um work-shop em Janeiro de 2011, destinado a validar uma proposta de formação de supervisores do ensino secundário, a ser apresentada pela doutoranda e realizada no espaço da instituição.

Sem mais nenhum assunto de momento e antecipadamente grata pela atenção que, estou certa, V. Excia dará este assunto,

Subscrevo-me com alta consideração,

Praia, 27 de Julho de 2009

A doutoranda

*Isabel Salomé de Miranda Santos de Lima*  
Isabel Salomé de Miranda Santos de Lima

*As Condições -  
para a realização do estudo -  
Autorizo a realização das actividades na Uni-CV, pelo os Condições e apoio necessário*  
*Em 27/07/09*  
*Carvalhal*

**Anexo B**

*(Entrevista exploratória dirigida ao Coordenador da prática pedagógica)*

## Anexo B. 1 - Guião da entrevista dirigido ao Coordenador da Prática Pedagógica

### Guião de Entrevista ao Coordenador da Prática Pedagógica

Data da realização da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração:

Início \_\_\_\_: \_\_\_\_

Fim \_\_\_\_: \_\_\_\_

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de perguntas	Questões da entrevista
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)</p>	<p>1. Dar a conhecer, em linhas gerais, o estudo que se pretende desenvolver, realçando a importância do objetivo da entrevista para o mesmo.</p> <p>2. Solicitar a colaboração do(a) entrevistado(a), dada a importância do seu contributo.</p> <p>3. Colocar o entrevistado(a) na situação de participante da equipa de investigação.</p> <p>4. Garantir o carácter confidencial das informações obtidas.</p> <p>5. Pedir para gravar a entrevista.</p>	
		<p>Solicitar ao entrevistado(a):</p> <p>- o grau académico;</p>	<p>1. Qual o seu grau académico? E a sua área de formação?</p>

<p>B</p> <p>Identificação/perfil</p>	<p>Traçar o perfil do(a) entrevistado(a)</p>	<p>a área de formação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a experiência profissional (na Instituição</li> <li>- a formação adicional em supervisão;</li> </ul> <p>- o número de anos de coordenação de prática pedagógica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- as experiências profissionais anteriores, designadamente a nível de docência, e em outros níveis de ensino;</li> <li>- o modo de recolha de informação sobre os critérios de seleção para o exercício do cargo.</li> </ul>	<p>2. Possui alguma formação especializada e ou específica em supervisão?</p> <p>3. Há quantos anos trabalha nesta instituição? E desde quando desempenha as funções de Professor Coordenador?</p> <p>4. Sente que está a ser importante?</p> <p>5. Exerceu outras funções antes de ingressar nesta instituição? Quais?</p> <p>6. Qual a composição da Comissão de Estágio?</p> <p>7. Quais os mecanismos de recrutamento dos seus membros?</p>
<p>C.</p> <p>Funções/Acompanhamento da prática supervisiva dos futuros professores/Avaliação</p>	<p>Identificar as percepções do entrevistado sobre as práticas supervisivas dos futuros professores</p>	<p>Obter informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidades do estágio pedagógico na Uni-CV;</li> <li>- Mecanismo de acompanhamento</li> </ul>	<p>1. Resumidamente, quais as funções de um Professor Coordenador?</p> <p>2. Em que altura do ano iniciam o trabalho da planificação do Estágio Pedagógico? Em que consiste essa planificação?</p> <p>3. Quem são os intervenientes diretos e indiretos nesse processo de planificação?</p> <p>4. Como se processa a articulação e a presumível negociação que devem existir entre os intervenientes no processo?</p> <p>5. Como se processa a seleção dos Professores Supervisores e Professores Orientadores? Qual o papel de cada um deles no processo?</p> <p>6. Que perfil devem possuir os potenciais candidatos?</p> <p>7. Se não aparecerem candidatos com o perfil requerido em número suficiente, que alternativas?</p> <p>8. Esses candidatos terão de ser obrigatoriamente docentes? Qual a razão?</p>



			<p>8. Quais são as modalidades de Estágio Pedagógico?</p> <p>9. Como funcionam os Núcleos de Estágio e como se faz a monitorização/acompanhamento das suas atividades?</p> <p>10. Estão estabelecidos mecanismos de avaliação do processo? Qual tem sido o grau de implementação desses mecanismos?</p>
D. Potencialidades/ Constrangimentos	Identificar quais as potencialidades e constrangimentos com que se confrontam os atores implicados no processo em particular os supervisores.	Obter informações sobre: -Pontos fortes do processo supervisoivo; -Fragilidades; -Sugestões de melhoramento;	<p>1. A legislação que enquadra o Estágio Pedagógico está (ou foi) devidamente atualizada? Existe alguma iniciativa em curso?</p> <p>2. Os meios logísticos (espaço, equipamentos, transportes, etc.) colocados à disposição da Comissão são suficientes para a realização dos seus objetivos e missão?</p> <p>3. Para finalizar, poderia apontar quais as potencialidades e os principais constrangimentos identificados pelos atores do processo supervisoivo?</p> <p>4. Como perspectiva o futuro da supervisão da prática pedagógica, em Cabo Verde, e qual o seu impacto na formação de futuros professores?</p>

## Anexo B. 2 - Questionários de caracterização pessoal do coordenador pedagógico



**Universidade de Aveiro**

Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

**Projeto de investigação do Programa Doutoral em Didática e Formação  
Ramo da Supervisão**

**Dados pessoais e profissionais do (a) entrevistado(a) .....**

**1. Idade** \_\_\_\_\_ anos

**2. Grau Académico e Área de Formação**

Licenciatura em \_\_\_\_\_

Mestrado em \_\_\_\_\_

Doutoramento \_\_\_\_\_

**3. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de um destes graus, indique-o.**

---

---

---

**4. Experiência profissional:**

**4.1** Quantos anos têm de docência? ..... Anos

**4.2** Situação profissional:

---

---

## **Anexo B. 3 - Protocolo da entrevista dirigido ao Coordenador Pedagógico.**

### **Bloco A**

-----

### **Bloco B**

#### **1. Qual o seu grau académico? E a sua área de formação?**

*Sou licenciado em Educação Física pela Universidade de Coimbra. Neste momento estou a entregar a dissertação de mestrado realizado na Uni-CV.*

#### **2. Possui alguma formação especializada e ou específica em supervisão?**

*Não, nem formação especializada nem específica, em supervisão. Agora, já trabalhei a nível da supervisão. Fui supervisor de estágio da prática pedagógica em Educação Física.*

#### **3. Há quantos anos trabalha nesta instituição?**

*Eu estou a trabalhar nesta instituição desde de 2004/2005. Primeiro, em regime de tempo parcial e, no ano seguinte 2005/2006), vim para aqui em regime de destacamento e terminamos a missão com a entrada em funcionamento da Uni-CV, mas continuei a assegurar até à entrada do funcionamento do conselho pedagógico, do departamento de ciências sociais e humanas e, neste momento, estamos na fase final da transferência da pasta.*

#### **4. Sente que está a ser importante?**

*Essa missão é importante, na medida em que vai contribuir para fazer a coordenação geral de todos os estágios. Isso é algo importante, de facto, tal como nós temos estruturado o modelo de estágio. Faz algum sentido nós termos uma coordenação.*

#### **5. Exerceu outras funções antes de ingressar nesta instituição? Quais?**

*Sim, fui professor do EBI durante vários anos e depois professor do Ensino Secundário e agora estou...*

#### **6. Qual a composição da Comissão de Estágio?**

*Nos temos que falar em duas realidades. Uma antes da entrada em funcionamento pleno do Uni-CV. No antigo ISE, funcionava por departamentos (História, Filosofia, Física, Estudos Cabo-verdianos e Língua Portuguesa). Entretanto, nesse modelo tínhamos um (1) representante de cada departamento que fazia parte da comissão de estágio. Entretanto, com a entrada em funcionamento da Uni-CV, como sabe, passámos a ter duas escolas, digamos departamento de ciências e tecnologia e o departamento de ciências sociais e humanas como outra escola. Com essa transição, caiu a designação de comissão de estágio, para núcleo de estágio do departamento de ciências e tecnologias e ciências sociais e humanas como outra escola da qual passámos a fazer parte.*

*Neste formato tínhamos um representante de cada curso que fazia ponte do núcleo de estágio e eu coordenava esse núcleo, até à entrada em funcionamento da comissão pedagógica passaram, agora, para as mãos do núcleo de estágio.*

#### **7. Quais os mecanismos de recrutamento dos seus membros?**

*Mecanismo de recrutamento não. O que temos é, os coordenadores dos cursos que nomeiam. Os supervisores que normalmente, são e fazem parte da instituição.*

#### **7.2 existe uma ligação forte entre o núcleo de estágio e os coordenadores dos cursos?**

*Não, não trabalhamos diretamente, a não ser da na fase da altura das candidaturas dos orientadores em que as direções das escolas devem dar o parecer sobre o professor candidato, porque existem professores que participam nos concursos, mas não preenchem requisitos para essa função e já houve casos em que as escolas deram pareceres negativos.*

**1. Resumidamente, quais as funções de um Professor Coordenador?**

**R:** *deve assegurar toda a ligação entre os diferentes atores o Ministério da Educação, as escolas Secundárias onde ocorre o estágio, dos supervisores e dos orientadores.*

**P: A planificação é feita em consonância com as escolas secundárias?**

**R:** *Não, não trabalhamos diretamente, a não ser na fase da altura da seleção dos orientadores em que as direções das escolas dão parecer sobre o professor candidato.*

**2. Em que altura do ano iniciam o trabalho da planificação do Estágio Pedagógico? Em que consiste essa planificação?**

*A planificação do estágio inicia-se normalmente entre março e abril de cada ano. Começa com a abertura das candidaturas de seleção dos professores orientadores de estágio.*

*É uma planificação feita na base de nós, em tempo útil, para podermos enviar ao Ministério da Educação o total das necessidades para o ano seguinte, como sabe, o orçamento é feito um ano anterior, para poderem contemplar, no ano seguinte, porque é investimento fora de sério.*

**Quem são os intervenientes diretos e indiretos nesse processo de planificação?**

*Nesse processo temos vários intervenientes. Primeiro o Ministério da Educação, através da Direção geral do Ensino Básico Integrado e o Ensino Secundário, porque são eles que tutelam as escolas secundárias. Depois, as Direções das Escolas Secundárias onde se irá realizar o estágio que têm por missão, dar parecer nas candidaturas dos professores das escolas e, por último, a Instituição que tem o papel de selecionar as candidaturas. A comissão não seleciona. Envia as candidaturas aos coordenadores dos cursos, uma vez que é aí que existe especialistas de cada área. A comissão trata, apenas, questão administrativa de enviar ao Ministério da Educação a lista dos candidatos selecionados, para a questão do pagamento.*

**4. Como se processa a articulação e a presumível negociação que devem existir entre os intervenientes no processo?**

*Aqui, não sei se há muita negociação. Os professores candidatam-se livremente. As escolas secundárias também dão os seus pareceres. Na instituição, se as candidaturas não se enquadram dentro dos perfis exigidos, são eliminados.*

**5. Como se processa a seleção dos Professores Supervisores e Professores Orientadores? Qual é o papel de cada um deles no processo?**

*Os supervisores são recrutados na instituição (...). Os orientadores de estágio candidatam-se e são selecionados na Instituição pela coordenação dos respetivos cursos onde existem especialistas de cada área.*

*Cada um tem as suas responsabilidades a partilhar, na medida em que as direções das escolas dão pareceres sobre os candidatos. A instituição faz a seleção e o Ministério da Educação homologa as candidaturas aceites.*

**6. Que perfil devem possuir os potenciais candidatos?**

*Primeiro, os candidatos devem ser pessoas que têm um nível de formação superior à dos estagiários. Também devem ter uma larga experiência de lecionação, geralmente é aceite os que têm maior tempo de trabalho como orientadores. Normalmente privilegiam os orientadores mais experientes.*

**Qual é o papel do orientador de estágio e do supervisor?**

*O orientador tem um papel direto no acompanhamento quotidiano da vida dos estagiários nas escolas.*

*O professor supervisor é metodólogo da instituição, que faz ponto da situação do acompanhamento dos estudantes estagiários. Também, faz ponto com a instituição para trazer e levar as informações da instituição. Tendencialmente, suponho que são pessoas que tem uma vivência com o estágio e que devem ter algo com o estágio.*

**7. Se não aparecerem candidatos com o perfil requerido em número suficiente, que alternativas?**

*Geralmente, é sempre assim, O professor supervisor pertence à instituição, e tem outras tarefas e outras*

*atribuições, aqui, na instituição. Normalmente, quando a instituição não possui supervisores suficientes, são recrutados e pagas pessoas de fora para fazerem esse trabalho. Mas, acabam por ficar durante este ano, do ponto de vista de supervisão, porque são pagos para fazerem esse trabalho. São casos pontuais quando a instituição não consegue cobrir todas as necessidades.*

**8. Esses candidatos terão de ser obrigatoriamente docentes? Qual a razão?**

*Há uma certa lógica, porque quando formos observar algo que não conhecemos é muito complicado. Daí a necessidade de recrutar geralmente os docentes do ensino secundário.*

**9. Qual é modelo de Estágio seguido nesta instituição?**

*R: Não sei o que quer dizer com isto.*

**P: por exemplo se é um modelo integrado?**

*R: O estágio está estruturado em dois momentos. No primeiro, de outubro a fevereiro, consiste na observação e comentários das aulas dos professores estagiários. Num segundo momento, de março a junho, os estagiários iniciam a lecionação. No caso da Educação Física os estagiários iniciam logo com a lecionação, porque o estágio exige que os alunos trabalham com movimentos e, exige o treino de observação.*

**10. Como funcionam os Núcleos de Estágio e como se faz a monitorização/acompanhamento das suas atividades?**

*Os núcleos de estágio são constituídos de acordo com a lei que o regulamenta, são constituídos por cinco elementos. Os estudantes é que escolhem normalmente os seus pares, mas há casos em que os cursos organizam o estágio, para poderem equilibrar em termos de capacidades dos estudantes. Os estagiários vão às escolas e são acompanhados pelos supervisores.*

**P: O trabalho do supervisor nas escolas é acompanhado pela comissão de estágio?**

*R: eles vão às escolas e, o regulamento prevê uma vez por mês. Os supervisores trazem informações para os representantes da comissão que estão nos seus cursos e estes trazem essas informações à comissão do estágio, nos encontros que são realizados frequentemente.*

**11. Estão estabelecidos mecanismos de avaliação do processo?**

*Não sei, pode ser que tenha havido. Do meu conhecimento não sei, porque é uma tarefa da instituição.*

**Bloco D**

**1. A legislação que enquadra o Estágio Pedagógico está (ou foi) devidamente atualizada? Existe alguma iniciativa em curso?**

*Não, já há intenção nesse sentido uma vez que, é uma determinação legislativa que não enquadra no contexto atual, sobretudo porque foi feito para o antigo ISE onde se trabalhava apenas na lógica de formação de professores.*

**2. Os meios logísticos (espaço, equipamentos, transportes, etc.) colocados à disposição da Comissão são suficientes para a realização dos seus objetivos e missão?**

*Para a questão administrativa sim, mas ao nível dos transportes não. As deslocações dos supervisores são pagas pelos seus meios.*

**3. Para finalizar, poderia apontar quais as potencialidades e os principais constrangimentos identificados pelos atores do processo supervisiivo?**

*Nós temos um pequeno problema que tem a ver com a questão do pagamento dos formadores, em que muitos acabam por desistir de continuarem, nos anos seguintes, pelo atraso no pagamento do serviço prestado.*

**4. Como perspetiva o futuro da supervisão da prática pedagógica, em Cabo Verde, e qual o seu**

**impacto na formação de futuros professores?**

*Nós temos uma experiência muito positiva do ISE, há toda a necessidade de aproveitar a experiência anterior e, projeta-lo em função daquilo que é a realidade do país hoje. Vejo o futuro da supervisão com bons olhos, porque já existiu um curso de supervisão da prática pedagógica do Ensino Básico.*

**Anexo B. 4 – Tabela de análise de conteúdo dos dados da entrevista.**

**Bloco A**

<b>Perfil</b>			
<b>Funções</b>	<b>Requerido/previsto na Uni-CV</b>	<b>Atual titular na Uni-CV</b>	<b>Comentários</b>
<b>Coordenador da Prática Pedagógica na Uni-CV</b>	-Especialista no domínio didático - pedagógico do Departamento das ciências de Educação da instituição.	-Licenciado em Educação Física e preste a entregar a dissertação de mestrado em Ciências da Educação. -Nem formação específica nem especializada em supervisão. Fui supervisor de prática pedagógica em Educação Física. -Possui anos de experiência como professor de Educação física no EBI e no Ensino Secundário e como supervisor institucional no ramo da Educação Física desde do antigo ISE e da atual Uni-CV. Quatro anos a desempenhar a função de coordenador da prática pedagógica.  -É uma missão importante, na medida em que vai contribuir para fazer a coordenação geral de todos os estágios.	
<b>Professor Supervisor</b>	-Metodólogo na respetiva área disciplinar e designado pelo respetivo departamento.	São professores da Uni-CV e metodólogos na área de formação. “O professor supervisor pertence à instituição e tem outras tarefas e outras atribuições na instituição” Normalmente quando a instituição não possui supervisores	

		suficientes, são recrutados e pagas pessoas de fora para fazer esse trabalho, mas acabam por ficar nesse ano do ponto de vista de supervisão, porque são pagos para fazer esse trabalho	
<b>Professor Orientador</b>	-Indicado pela Direção Geral de Ensino Básico e Secundário, ouvidos a Uni-CV e o respetivo estabelecimentos do Ensino Secundário	Ter formação superior à dos formandos, experiência de lecionação, maior tempo de trabalho como orientador.	



## Bloco B

### Funcionamento.

Modalidades do estágio pedagógico		Mecanismo de acompanhamento		Comentários
Previsto	Resposta do entrevistado	Previsto	Resposta do entrevistado	
Modelo Integrado de Formação de professores	-	<p>-As atividades do estágio têm a duração de um ano letivo com início no primeiro semestre do último ano de formação do respetivo curso.</p> <p>- O estagiário coadjuva o professor orientador na planificação e na realização das aulas, no decurso do segundo semestre e leciona sob a orientação e observação do professor orientador e do professor supervisor.</p> <p>-Os encontros de trabalho entre o professor supervisor, o professor orientador e os estagiários do respetivo núcleo devem</p>	<p>- A planificação do estágio inicia-se normalmente entre março e abril de cada ano. Começa com a abertura das candidaturas de seleção dos professores orientadores de estágio.</p> <p>É uma planificação feita na base de nós, em tempo útil, para podermos enviar ao Ministério da Educação total das necessidades para o ano seguinte, como sabe, o orçamento é feito um ano anterior, para poderem contemplar, no ano seguinte, porque é um investimento fora de sério.</p> <p>-Nesse processo temos vários intervenientes. Primeiro os Ministério da Educação, através da DGEB, porque são eles que tutelam as Escolas Secundárias. As Direções Secundárias onde irá realizar o estágio que têm por</p>	Revelou-se desconhecer o conceito de modalidade de estágio.

		<p>Efetivar-se segundo uma programação e calendarização faseadas em três momentos: 1- preparação, 2 - observação, 3 - Pós - observação.</p> <p>- Os estagiários devem continuar a colaborar com o seu professor orientador e assegurar as atividades de estágio (letivas e de avaliação) até ao encerramento das atividades curriculares da escola onde estão colocados.</p>	<p>missão, dar parecer nas candidaturas dos professores das escolas e, por último, a Instituição que tem o papel de selecionar as candidaturas.</p> <p>A comissão trata, apenas, questão administrativa de enviar ao MEES a lista dos candidatos selecionados, para a questão do pagamento.</p> <p>- “O estágio está estruturado em dois momentos. No 1º, de outubro a fevereiro, consiste na observação e comentários das aulas dos professores orientadores. Num 2º momento, de março a junho, os estagiários iniciam a lecionação. No caso da Educação Física os estagiários iniciam logo com a lecionação, porque o estágio exige que os alunos trabalhem com movimento e, exige o treino de observação.</p> <p>Os núcleos são constituídos de acordo com a lei que o regulamenta, são constituídos por cinco elementos. Os estudantes é que escolhem normalmente os seus pares, mas há casos em que os cursos é que organizam os núcleos de estágio</p> <p>- Aqui não sei se há muita</p>	
--	--	--	--	--

			<p>negociação. Os professores candidatam-se livremente. As escolas Secundárias também dão os seus pareceres. Na instituição, se as candidaturas não se enquadram dentro dos perfis exigidos, são eliminados.</p> <p>Os candidatos devem ser sempre docentes “Há uma certa lógica. Quando formos observar algo que não conhecemos é muito complicado”.</p>	
--	--	--	---	--

## Bloco C

### Funções.

	Previsto	Para o entrevistado
<b>Coordenador</b>	<p>Coordenação da planificação anual dos estágios em concertação com os núcleos de estágio e direção das escolas onde se realizam os estágios;</p> <p>Coordenar as atividades desenvolvidas pelos diferentes núcleos de estágio;</p> <p>Coordenar a investigação pedagógica no âmbito dos núcleos de estágios;</p> <p>Coordenar as atividades de estágio realizado pelos diversos departamentos do ISE.</p>	<p><b>“deve assegurar toda a ligação entre os diferentes atores do processo o Ministério da Educação, as Escolas onde ocorre o estágio, os supervisores e dos orientadores.</b></p>
<b>Supervisor</b>	<p>a) zelar pelo rigor científico e pedagógico dos conteúdos das respetivas áreas disciplinares da especialidade;</p> <p>b) atender os alunos estagiários, fornecendo orientações sobre aspetos da didática da disciplina e bibliografia relevante e atualização sobre temas solicitados pelos alunos estagiários;</p> <p>c) coordenar atividades de investigação na sala de aula com vista à elaboração de material didático mais adequado à prática letiva;</p> <p>d) propor ao departamento correspondente as ações tidas adequadas ao aperfeiçoamento e melhoria dos conteúdos da formação científica e pedagógica;</p> <p>e) articular com o Departamento as deficiências de formação detetadas ao longo do estágio com vista à melhoria dos conteúdos programados;</p>	

	<p>f) observar as aulas de cada estagiário em número mínimo de 10 com vista à recolha de informação a considerar no processo de avaliação dos mesmos;</p> <p>g) avaliar o processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio;</p> <p>h) Elaborar um relatório final das atividades de estágio a ser entregue ao Professor Coordenador.</p>	
<b>Orientador</b>	<p>a) participar em reuniões de coordenação com o com o Coordenador e o Supervisor da sua área disciplinar;</p> <p>b) programar as atividades do seu grupo ao longo do ano letivo e de acordo com as decisões do núcleo;</p> <p>c) assegurar, com o supervisor, a orientação científica e pedagógica dos estagiários do seu núcleo;</p> <p>d) apreciar os planos de unidade e de aula a serem desenvolvidos pelos estagiários e ajudá-los no seu aperfeiçoamento;</p> <p>e) observar as aulas de cada estagiário em número mínimo de 15, para a recolha de informações relativamente aos objetivos traçados nos encontros de pré-observação;</p> <p>f) realizar encontros pós-observação para a interpretação dos dados recolhidos nas aulas observadas;</p> <p>g) atender os alunos estagiários, fornecendo orientações sobre aspetos da didática e da vida escolar e bibliográfica relevante e atualização sobre os temas em que verifique essa necessidade.</p>	

<b>Comissão de estágio.</b>	<p>-A comissão trata, apenas, questão administrativa de enviar ao Ministério da Educação a lista dos candidatos selecionados, para a questão do pagamento.</p> <p>-Trabalham com as Escolas Secundárias, apenas, “na altura da seleção dos orientadores em que as direções das escolas dão parecer sobre o professor candidatos”</p>	
-----------------------------	--	--

## **Anexo B. 5 – Síntese interpretativa das Categorias da análise de conteúdo.**

### **Introdução**

O texto seguinte traduz o resultado de um exercício de síntese interpretativa dos quadros das categorias, resultante da análise da transcrição da entrevista. Esta análise incidirá sobre as ocorrências das macros categorias definidas por temas como a seguir se indicam:

#### **TEMA: A** Caraterização do perfil do entrevistado

Aquando da entrevista o nosso interlocutor afirmou possuir o grau de licenciatura, estando nessa altura a concluir a escrita da sua dissertação de mestrado. Antes de ingressar no sistema de ensino superior, o entrevistado exercera atividade docente em todos os níveis de ensino, excetuando-se o Pré-escolar, designadamente o Ensino Básico Integrado e o Ensino Secundário. Vinha trabalhando no subsistema do ensino superior, há cerca de cinco anos, sendo no primeiro ano a exercer funções de supervisor, em regime de tempo parcial, e nos restantes anos como responsável da coordenação do estágio pedagógico, para além da atividade docente. Nota-se que o entrevistado diz exercer tais funções, mesmo não tendo nenhuma formação específica ou especializada na área da supervisão, situação que ele considera natural, conforme se pode inferir a partir das formas como se expressou, reagindo à pergunta.

#### **TEMA: B** As representações do entrevistado sobre as práticas supervisivas dos futuros professores realizadas na Uni-CV

Em termos institucionais, o entrevistado considera como órgãos estruturais do estágio pedagógico, em primeiro lugar, o Ministério da Educação, através da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, enquanto tutela das Escolas Secundárias. Em segundo lugar, as Direções destas Escolas, as quais competem emitir pareceres sobre as candidaturas aos cargos de orientadores, tanto mais que, na ótica do entrevistado, eles, melhor que ninguém, conhecem os professores candidatos potenciais para esses mesmos cargos. Por último, a Uni-CV, através dos coordenadores dos cursos, que têm a atribuição de selecionar os candidatos e de indicar os supervisores da Instituição.

No que concerne à articulação entre as instituições/entidades intervenientes no processo de orientação do estágio pedagógico, o entrevistado começa desde logo por dizer que não sabe “se há muita negociação porque os professores candidatam-se livremente (...)”, acrescentando de seguida que a nível da Uni-CV (Comissão de Estágio) e das Escolas Secundárias, geralmente os contactos começam a ser estabelecidos no período de candidaturas para a seleção dos orientadores. No decurso do estágio pedagógico a articulação entre a Instituição (Uni-CV) e os Centros de Estágio é assegurada pelos supervisores, porquanto, são eles que servem de elo de comunicação entre os diretores dos cursos e os orientadores no acompanhamento dos estudantes estagiários. Por conseguinte, na opinião do entrevistado, os intervenientes diretos no estágio são o coordenador, o supervisor, o orientador e os estagiários, cada um com o seu nível de responsabilidades, devendo: (a) o coordenador assegurar toda a ligação entre os diferentes atores, (b) o supervisor estabelecer ligação com os orientadores no acompanhamento dos estudantes estagiários e (c) o orientador acompanhar o quotidiano da vida dos estagiários nas escolas.

Reportando-se ao que vem estipulado na lei, o entrevistado esclarece que os núcleos de estágio são formados, no máximo, por cinco estagiários, integrando também o orientador. Podem, no entanto, ocorrer situações excecionais para as quais é permitido que o núcleo de estágio possa ser constituído por oito elementos. O núcleo é acompanhado pelo supervisor que, por lei, devem comparecer no mínimo dez vezes ao centro de estágio, número que na opinião do entrevistado é “reduzido e irrisório”

No que diz respeito ao processo de recrutamento o entrevistado assinala que o mesmo não passa diretamente pela Comissão de Estágio. Os supervisores são recrutados internamente pela direção dos cursos, podendo-se

recorrer a pessoas de fora, preferencialmente professores do ensino secundário experientes, sempre que se verifique insuficiência de recursos humanos internos com perfil requerido ao exercício das funções de supervisor. Em relação aos orientadores, o recrutamento é feito mediante concurso. Os professores interessados entregam as suas candidaturas nas Direções das Escolas que e, depois de emitirem o seu parecer, remetem-nas para a instituição de formação. Proceder-se-á então à seleção dos candidatos por “especialistas” das áreas dos cursos abrangidos pelo estágio, devendo o processo ficar concluído com a homologação dos candidatos selecionados pelo Ministério da Educação.

Conforme o entrevistado, não está estabelecida uma data fixa para o início da planificação do estágio pedagógico, se bem que o mesmo ocorra, normalmente entre março e abril de cada ano, começando com o processo de candidaturas para a seleção dos professores orientadores de estágio. O desencadear do processo nessa data visa essencialmente cumprir o objeto de remeter ao Ministério da Educação, em tempo útil, o total das necessidades para o ano seguinte para efeito de orçamentação, devendo esta ser prevista no Orçamento Geral do Estado.

Referindo-se à composição da Comissão de Estágio o entrevistado pontua que se deve considerar duas realidades, sendo uma antes da extinção do Instituto Superior de Educação – ISE e outra no contexto da Uni-CV. No quadro do ISE que organicamente funcionava por departamentos, a Comissão de Estágio integrava um representante de cada um desses departamentos. Com a entrada em funcionamento da Uni-CV, na opinião do entrevistado, passaram a existir duas “escolas”, “o Departamento de Ciências e Tecnologia como uma escola e o Departamento de Ciências Sociais e Humanas como outra Escola”. Neste novo contexto, considera o entrevistado, caiu a designação de Comissão de Estágio passando a vigorar o “Núcleo de Estágio, “apenas o Departamento de Ciências Sociais e Humanas”, já que no Departamento de Ciência e Tecnologia também estiveram a organizar as coisas do lado deles”. Ainda segundo o entrevistado, neste novo quadro institucional o “Núcleo de Estágio” é constituído por um representante de cada curso.

O estágio pedagógico, conforme explica o entrevistado, estrutura-se da seguinte forma. Num primeiro momento, os estagiários fazem um percurso de outubro a fevereiro, período durante o qual, limitam-se a assistir e comentar as aulas dos professores orientadores e, por conseguinte, não lecionam. E, num segundo momento, de março a junho, os estagiários assumem a lecionação.

Quanto à avaliação do processo, embora admita que possa ter havido algum, o entrevistado afirma não ter conhecimento de tal procedimento, sendo certo a nível da Comissão de Estágio tal prática não existe.

**TEMA: C** As potencialidades e constrangimentos com que se confronta os atores envolvidos no processo.

Com referência ao perfil dos supervisores e dos orientadores o entrevistado considera que, desde logo, estes devem ser pessoas que possuem um nível de formação superior e detentoras de uma vasta experiência em termos de lecionação a que acresce maior tempo de trabalho a nível de orientação de estágio pedagógico. Questionado se entre os intervenientes envolvidos no processo há pessoas detentoras de formação específica na área de supervisão, responde que não sabe.

Excetuando-se algumas áreas de conhecimento designadamente Física e Química, não tem havido dificuldades em recrutar orientadores para as restantes áreas, podendo ocorrer circunstâncias excecionais para as quais acaba-se por aceitar candidatos cuja profissão de base não é docente ou, sendo docentes, possuem grau de formação inferior ao curso que conferirão aos formandos.

No que concerne ao exercício das funções do supervisor, o entrevistado salienta o seguinte: eles vão isso nós sabemos e aliás o regulamento prevê que devem ir no “*mínimo dez vezes, no mínimo dez vezes*” que é um número que eu considero do ponto de vista de supervisão é um número reduzido e irrisório, (...).

A nível da logística o entrevistado considera que as necessidades em termos administrativos são geralmente satisfeitas, mas a nível dos transportes não existe qualquer tipo de apoio.

No que concerne a monitorização o entrevistado faz questão de explicitar que “o trabalho de supervisão é feito, mas não é tutelado” pela Comissão, sendo que são os supervisores que transmitem as informações sobre o funcionamento do estágio aos representantes dos cursos na Comissão de Estágio, em cuja reunião essas informações são partilhadas. São também eles que fazem o retorno das informações para os Centros de Estágio.



Em termos de enquadramento legal o entrevistado é de opinião que a legislação ainda em vigor e concebida num quadro institucional em que a entidade formadora – ISE tinha por missão, quase exclusivamente, a formação de professores, precisa ser adequada ao novo contexto institucional e à realidade do país. Ademais, informa o entrevistado, existem, pelo menos, alguma intenção nesse sentido, tendo ele próprio participado numa reunião no Ministério da Educação em que essa questão foi suscitada.

A nível administrativo o entrevistado realça os atrasos sistemáticos que se verificam no pagamento dos honorários dos orientadores, os quais constituem um dos principais constrangimentos ao funcionamento do estágio. Essa situação tem levado a que alguns orientadores se desmotivem, decidindo não se candidatar nos anos letivos subsequentes. É claro, assevera o entrevistado, que as desistências poderão não ser devidas apenas a razões de ordem financeira, podendo resultar da própria complexidade do processo supervívio.

O entrevistado prognostica uma perspectiva positiva para o futuro da supervívio em Cabo Verde, opinando quanto à necessidade de capitalizar a vasta experiência acumulada pelo ISE, a qual deve servir de ponto de partida para projetar o futuro. O seu otimismo quanto ao futuro resulta, por um lado, do fato de o curso de supervívio de orientação pedagógica para o Ensino Básico já ser uma realidade em Cabo Verde e, por outro lado, por acreditar que os cursos de pós-graduação a nível de mestrados perspectivados pela Uni-CV possam contemplar privilegiando a área de supervívio.

## **Anexo A**

Entrevista de aprofundamento

*(dirigida a supervisores e orientadores selecionados)*

## Anexo C. 1 - Guião da entrevista aos supervisores/orientadores.

### Guião de Entrevista aos Supervisores/Orientadores

Data da realização da Entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração:

Início \_\_\_\_: \_\_\_\_

Fim \_\_\_\_: \_\_\_\_

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Para um formulário de perguntas	Questões orientadoras
<b>Bloco A</b>  Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar o entrevistado (a) que se trata de uma entrevista de aprofundamento para o desenvolvimento do estudo em curso;</li> <li>2. Consciencializar o entrevistado(a) da importância do seu contributo para o estudo;</li> <li>3. Possibilitar que o entrevistado coloque questões de modo a evitar eventuais constrangimentos;</li> <li>4. Garantir o carácter confidencial das informações obtidas;</li> <li>5. Pedir autorização para gravar a entrevista.</li> </ol>	

		<p><b>7.</b> Solicitar validação dos questionários</p> <p><b>6.</b> Registrar a data e hora do início da entrevista;</p>	
<p><b>Bloco B</b></p> <p>Formação para o exercício das funções de supervisor /orientador</p>	<p>Identificar formação dos supervisores/orientadores para o exercício do cargo</p> <p>Caraterizar conteúdos de formação necessária para exercício do cargo de supervisão</p>	<p><b>Solicitar ao entrevistado(a) informação sobre:</b></p> <p>-Formação em supervisão.</p> <p>-Importância atribuída à formação em supervisão.</p> <p>-Tipo de formação necessária para o exercício do cargo.</p> <p>-Utilidade de uma formação na área de supervisão</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo. Se sim qual?</li> <li>2. Considera importante a existência de oferta formativa nessa área?</li> <li>3. Se sim, que tipo de formação pensa que seria importante ministrar?</li> <li>4. Em que modalidades?</li> <li>5. Por quem?</li> <li>6. Com que conteúdos?</li> <li>7. Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções? Por que razão?</li> </ol>

<p><b>Bloco C</b></p> <p>Representações de supervisão na prática pedagógica</p>	<p>- Caraterizar as representações que o entrevistado tem sobre supervisão</p> <p>- Identificar a importância que o entrevistado atribui à supervisão na formação dos futuros professores;</p> <p>Caraterizar as representações do entrevistado (a) sobre as práticas supervisoras na dos futuros professores</p>	<p><b>Obter informações sobre:</b></p> <p>-Papel da supervisão na prática pedagógica;</p> <p>-Contributo da supervisão no desenvolvimento profissional dos estagiários;</p> <p>- Papel da supervisão na melhoria do desempenho do formador;</p> <p>-Modalidades de supervisão de estágio na Uni-CV;</p> <p>-práticas supervisoras</p>	<p>8. Qual o significado que atribui ao termo supervisão?</p> <p>9. Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários? Se sim, em que dimensões?</p> <p>10. Considera que a supervisão//orientação do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional? Se sim, em que dimensões?</p> <p>11. Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos futuros professores?</p> <p>12. Que tipo de práticas supervisoras pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV?</p>
<p><b>Bloco D.</b></p> <p>Potencialidades/ Constrangimentos da Prática pedagógica na Uni-CV</p>	<p>Caraterizar quais as potencialidades e constrangimentos com que se confrontam os supervisores/orientadores, em particular quando ao novo regulamente</p>	<p><b>Obter informações:</b></p> <p>-organização E funcionamento, potencialidades e constrangimentos</p>	<p>13. Como foi recrutado para exercer as funções de Supervisor/orientador?</p> <p>14. Que critérios julga que estiveram na base do seu recrutamento?</p> <p>15. Em que altura do ano se iniciou o estágio?</p>

			<p>16. Como são as relações entre a Universidade e a escola?</p> <p>17. Em média, quantas reuniões foram realizadas e com que objetivo?</p> <p>18. Como é que se processa a planificação do estágio?</p> <p>19. Quais as principais atividades desenvolvidas?</p> <p>20. Qual foi o nº de estagiários por supervisor/orientador?</p> <p>21. Como é que se processa a planificação do estágio?</p> <p>22. Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?</p> <p>23. Como se processa as reuniões pós-observação</p> <p>24. Existe algum instrumento (grelha) para avaliar. Se sim quem a elaborou?</p> <p>25. Em média quantas aulas foram assistidas durante o estágio?</p> <p>26. Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?</p> <p>27. Já tem conhecimento do novo regulamento de estágio em vigor? Se</p>
--	--	--	---

			<p>sim, como teve conhecimento do mesmo?</p> <p>28. Em alguma fase da sua elaboração teve conhecimento da realização de sessões de esclarecimentos e discussão e visando a sua consensualização?</p> <p>29. Se sim, foi convidado(a) a participar nessas sessões?</p> <p>30. Considera que o documento final reflete o consenso geral dos participantes nessas sessões?</p> <p>31. Aponte o(s) elemento(s) diferenciador(es) do novo regulamento em relação aos anteriores, designadamente a nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo do estágio;</li> <li>- Organização do estágio;</li> <li>- Funcionamento do estágio;</li> <li>- Papel dos orientadores (e ou supervisores);</li> <li>- Papel dos estagiários;</li> <li>- Papel da instituição de formação;</li> <li>- Papel das escolas recetoras dos estagiários</li> <li>- Avaliação dos estagiários;</li> <li>- Avaliação do estágio.</li> </ul> <p>32. Na sua opinião qual a mais-valia do novo regulamento em relação ao anterior?</p> <p>33. Considera que as orientações constantes do novo regulamento estão a ser implementadas corretamente?</p> <p>34. Considera que as orientações constantes do novo regulamento estão a ser</p>
--	--	--	---

			<p>implementadas corretamente?</p> <p>35. Na sua opinião a implementação do novo regulamento resultou na melhoria desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dos orientadores e supervisores;</li> <li>- dos estagiários;</li> <li>- dos núcleos de estágio</li> <li>- Relação escola e instituição de formação</li> </ul> <p>36. Na sua opinião, quais as principais dificuldades sentidas pelos professores Supervisores/Orientadores e estagiários, decorrentes da aplicação do novo regulamento?</p> <p>37. Que importância atribui a esses problemas?</p> <p>38. Que fatores considera estarem na origem desses problemas?</p> <p>39. Ponderando a sua experiência de orientação com outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas?</p> <p>40. Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente esses problemas? Se sim, como?</p> <p>41. Que potencialidades consideram existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?</p>
--	--	--	--



<b>Bloco C</b>  <b>Fim da entrevista</b>	Agradecer a disponibilidade e colaboração;	Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração; Acordar processo de validação da transcrição da entrevista.	Referir quando e em que modalidade será enviada a transcrição para ser validada pelo entrevistado.
--	--	---	--

## Anexo C. 2 - Questionários de caracterização pessoal e profissional

### Dados pessoais e profissionais do (a) entrevistado(a)

1. Idade \_\_\_\_\_ anos

2. Grau Académico e Área de Formação

Licenciatura em .....

Mestrado em .....

Doutoramento.....

3. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de um destes graus, indique-o. -----

-----  
-----  
-----

4. Experiência profissional:

4.1 Quantos anos têm de docência? ..... Anos

4.2 Níveis de ensino

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.3 Situação profissional:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.4 Há quantos anos é supervisor/orientador?

Supervisor ...anos /Orientador ...anos

4.5 De que grupo(s) disciplinares(s)

4.6 em média de quantos estudantes já orientou?

5. Exerceu outras funções antes de exercer o cargo de supervisor/Orientador ligadas à Formação Inicial de Professores?

☐ Sim

☐ Não

7.1 Se Sim indica quais

.....  
.....

### Anexo C. 3 - Protocolos da entrevista dirigido aos supervisores e orientadores.

#### Entrevistado B1

I -Podemos dar início a entrevista

B1 – sim, sim podemos

I- Em primeiro lugar gostaria de saber se já obteve alguma formação para desempenhar o cargo de supervisor?

B1- de supervisor não mas tive (...) uma formação até sólida no (...) domínio da formação pedagógica para professores quer a nível do ensino básico (...) do antigo ensino básico complementar quer a nível da formação de professores a nível do ensino secundário quando fiz as minhas formações

I - Mas, considera importante a existência de oferta formativa nessa área?

B1 - aah sim é importante porque (...) uma vez que eu particularmente não tendo tido uma formação específica no domínio da supervisão sinto (...) em alguns momentos da minha prática (...) lacunas que poderiam ter sido ultrapassadas com uma formação específica

I - Que tipo de formação pensa que devia ser ministrado?

C- para mim?

I –Para todos os supervisores envolvidos no processo?

B1 - ... para todos os supervisores faz sentido (...) uma atualização (...) nas diversas vertentes da supervisão desde planificação (...) organização de todo trabalho da supervisão (...) as METODOlogias (...) nas diversas formas (...) do trabalho docente para permitir também (...) uma atualização a nível da formação pedagógica em contextos de supervisão formação pedagógica dada aos estagiários (...) a quem acompanhamos e que podemos até partilhar com os orientadores com quem trabalhamos

I - Em que modalidades deve ser feita esta formação?

B1 - ... aaaah modalidades não percebo o que quer dizer modalidades.

I - A forma como a formação poderia ser organizada?

B1 - aaah boa formação (...) terá sempre como chapéu a supervisão pedagógica (...)

I-Gostaria de saber em que circunstancia devia decorrer a formação?

B1 – aaah talvez no sentido (...) de levar os supervisores a tomarem consciência da necessidade de (...) uma melhor preparação para se poder desempenhar a função (...) a vários níveis já referi desde a planificação (...) o acompanhamento a produção de materiais didáticos apropriação de materiais didáticos e a sua utilização mais correta por parte dos futuros professores (...)

I - Como é que se poderia organizar essa formação?

B1 - ah poderia ser perfeitamente um (...) curso de curta duração (...) tipo seminários (...) eventualmente até com cada um a expor a sua experiência e a partir daí ia-se recolhendo subsídios (...) que podiam ser partilhados e depois complementados com (...) o que demais inovador se tem conseguido no domínio da supervisão pedagógica

I - Por quem a formação devia ser ministrada?

B1 – quem? seria alguém ah de preferência um metodólogo com vasta experiência e com reconhecimento académico capaz de poder enriquecer a formação e a experiência que os outros digamos os supervisores e orientadores já têm nestas matérias

I- Que instituição formadora devia ministrar o curso?

B1- ah, ah podia ser a própria Uni-CV

I - Com que conteúdo?

B1 - ... conteúdos diversos que já deixei algumas nuances desde (...) da questão (...) dos procedimentos do supervisor (...) o trabalho com os (...) diferentes recursos didáticos a melhor forma de explorar (...) os

recursos didáticos a questão da relação pedagógica na sala de aula (...) entre outros, entre outros aspetos (...) como apanhar aspetos que tem a ver com avaliação com (...) com as (...) diferentes práticas pedagógicas (...) as teorias de base da pedagogia mas uma formação específica em supervisão pedagógica (...) parece-me pertinente poder frequentar uma formação com estas características

**I** - Que significado atribuiria ao termo supervisão?

**B1** - ... supervisão para mim é um ato de acompanhamento ou podemos dizer de seguimento (...) mas um seguimento pilotado, ou seja, um seguimento em que podemos avaliar diagnosticar o que podemos encontrar e depois (...) introduzir inovações à medida que vamos encontrando constrangimentos direcionando a nossa ação no sentido (...) do alcance de melhores resultados do ponto de vista da formação pedagógica e (...) do futuro docente

**I** - Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B1** - ... considero e mais do que isso era uma questão que eu queria acrescentar antes quero dizer a supervisão pedagógica no fundo, no fundo estamos a falar em contexto de estágio, mas a supervisão pedagógica também pode aplicar-se em contexto do exercício da prática profissional do exercício da profissão e como tal aaah a supervisão pedagógica neste aspeto deve, deve prever um reforço da formação do docente já em exercício

**I** - Em que dimensões nota o desenvolvimento dos estagiários durante o processo?

**B1** - ... sim (riu) aaah de facto na, na, na minha prática de supervisão pedagógica noto (...) evolução dos (...) meus estagiários aah tenho até um caso específico de uma estagiária que tinha imensas dificuldades em, em, em, ... em lidar com a realidade de estar em sala de aula (...) a começar com fragilidade ao nível do domínio (...) dos conteúdos mas isso para mim (...) é capaz de ser uma questão (...) menos relevante do que o domínio das técnicas pedagógicas porque (...) incide muito numa fraca preparação do estagiário (...) muito embora tenham já uma formação científica é necessário para mim antes de irem a uma sala de aula (...) um reforço muito forte no domínio dos conhecimentos adquiridos para que tenham um domínio concreto dos conhecimentos e não passar por esta situação bom ah de facto no caso em concreto houve de facto melhorias mas houve também melhorias noutros casos melhorias (...) na utilização de material didático melhorias na postura dentro de sala de aulas na relação pedagógica com os alunos na utilização do quadro especialmente enfim (...) nota-se que a formação pedagógica dos estagiários em contexto de estágio (...) tem sempre uma evolução do princípio ao fim do estágio.

**I** - Considera que a supervisão/orientação do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional?

**B1** - Para mim sim porque ajuda-me também a (...) a observar as (...) situações que enquanto docente também muitas vezes não tenho consciência (...) do que posso melhorar e acabo por tomar consciência de que (...) partindo da experiência da realização da supervisão do estágio (...) acabamos por perceber que podemos até melhorar no nosso desempenho enquanto professores

**I** - Que modelo de formação é seguido na Uni-CV na formação dos futuros professores?

**B1** - ... bom o modelo, (suspirou) ah, ah eu vou falar da estrutura organizativa (...) baseia-se na existência de uma (...) comissão de estágio que tem uma abrangência (...) geral para as áreas de ciências sociais e humanas (...) e essa comissão de estágio trabalha diretamente com as coordenações de curso que tem um ponto focal que lida diretamente com as questões de supervisão pedagógica o ponto focal por sua vez articula-se com os diferentes supervisores e estes estão (...) integrados nos núcleos que estão nos chamamos centro de estágios (...) onde estão também os orientadores (...) com os quais os supervisores se relacionam no dia a dia e no que toca há planificação das atividades seguimento dos alunos (...) assistência às aulas avaliação de todo o trabalho desenvolvido e até a elaboração de um relatório final

**I** - Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV?

**B1** - Tipo de ...?

**I** - De práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na Uni-CV?

**B1** - as práticas têm a ver com (...) aquilo que decorre da planificação (...) fica (...) claro que (...) há que serem realizados logo no início dos estágios encontro (...) entre o ponto focal da coordenação do estágio, do curso, com os supervisores e os orientadores e nesses encontros devem sair as planificações do estágio no

seu aspeto geral (...) e dessa planificação devem sair também as atribuições que estão já plasmadas no regulamento de estágio, portanto são sensibilizadas as atribuições de cada interveniente desde do ponto focal da comissão do estágio na coordenação ao orientador e aos próprios estagiários

**I** – Disse que a supervisão significava para si acompanhamento seguimento e por isso, gostaria de saber, que tipo de práticas supervisivas utiliza na sua atividade de orientação de estágio?

**B1**– (...) desde do início cada interveniente (...) já sabe o que vai acontecer (...) em cada momento há (...) ações a desenvolver por exemplo logo no início após esses encontros (...) inicia-se (...) o estágio propriamente dito nas escolas os alunos em primeiro lugar observam aulas ministradas pelo orientador (...) depois (...) de uma série de aulas observadas (...) começam (...) eles mesmos a sua prática (...) de ensino aprendizagem e (...) de início as aulas (...) não são avaliadas (...) mas logo de seguida (...) passam a ser avaliadas numa serie que é definida pelo regulamento do estágio (...) são avaliadas mediante instrumentos próprios previamente preparados (...) mas há encontros pré e pós-observação de aulas encontros em que cada um de nós fazemos uma avaliação hétero (...) uma avaliação em que cada (...) estagiário avalia a atuação do colega e há sempre uma auto avaliação do próprio estagiário (...) no caso em que acabou de exercer uma aula há uma avaliação por parte do (...) orientador e do supervisor (...) e assim sucede todo processo até acabar

**I**- Fazem encontro de pré-observação

**B1**- ah, ah, é normalmente feito entre o estagiário e o orientador o supervisor participa quando for necessário

**I**- Como se processa a observação de aulas?

**B1**- ora, ora, consiste na lecionação de um dos estagiários sob observação dos outros estagiários que fazem parte do núcleo, o orientador e o supervisor que nem sempre encontra presente sentamos no fundo da sala e utilizamos o tal instrumento próprio, ou seja, uma grelha de observação

**I** - Como foi recrutado para exercer as funções de supervisor?

**B1** - aaaah fui recrutado no quadro da distribuição do serviço (...) no início do ano letivo (...) são distribuídas as horas letivas e quando há estágio são atribuídas também funções (...) ao nível do estágio e é neste contexto que chegam as atribuições e as responsabilidades para o meu exercício de função do estágio

**I** - Que critérios julga que estiveram na base do seu recrutamento?

**B1** - ah os critérios básicos têm a ver primeiro com a minha formação de base ao nível do ensino aah ... (...) há uma grande fraqueza a nível da formação de professores para o ensino secundário na universidade de Cabo Verde a maior parte dos professores mesmo a nível da coordenação de História onde estou ligado (...) tem apenas uma formação científica, portanto, poucos têm uma formação pedagógica, não é? ah normalmente são chamados para o exercício desta função

**I** - Em que altura do ano se iniciou o estágio?

**B1** - ... (...) o estágio (...) que neste momento estou envolvido (...) começou em Março com o início (...) no segundo semestre letivo mas há todo um trabalho preparatório que começa ANtes dessa altura (...) recrutamento dos orientadores dos supervisores a organização dos núcleos de estágio o contacto com as escolas que vão funcionar como centro de estágio as primeiras reuniões de preparação com os estagiários tudo isso é um trabalho que é ANtes do início propriamente dito do estágio com a participação dos alunos e com a presença dos estagiários nas salas de aulas

**I** - Como são as relações entre a Uni-CV e a escola?

**B1** - eu considero que neste momento as relações são boas até porque são relações moderadas pela estrutura do Ministério da Educação que tem um protocolo com a Universidade de Cabo Verde e com base neste protocolo são (...) regulados todos os procedimentos desde apresentação dos alunos a indicação dos (...) professores orientadores (...) portanto as relações são normais

**I** - Em média, quantas reuniões foram realizadas?

**B1** – aaah eu não posso eu não tenho essa informação porque as (...) não ocorre reuniões entre a Escola e a Universidade ocorre sim uma reunião prévia entre os representantes do Ministério da Educação quem cede

as escolas para estágio e o representante da Universidade de Cabo Verde no caso concreto o coordenador geral dos estágios (...) mas entre as direções das Escola e a Universidade não são realizados encontros. Também temos os encontros entre os intervenientes diretos no processo de estágio.

**I** - Com que objetivo são realizados os encontros entre os intervenientes diretos?

**B1** – esses encontros têm como objetivo o planeamento da, da atividade que é o estágio... desde do início ao longo do estágio, não é? é esses encontros são, são aah quotidianos no quadro da pré e pós observação de aula eeh e são, e são quer dizer em se falarmos em média é uma, é uma, é uma multiplicidade de reuniões porque cada, cada a cada aula dá lugar a uma reunião pré ou pós observação

**I** – Como é que se processa a planificação do estágio?

**B1** - ... uma coisa é planificação do estágio na sua generalidade que é feita (...) nas coordenações dos cursos (...) outra coisa é a planificação (...) que é feita no núcleo de estágio e que envolve (...) não só (...) a planificação das diferentes (...) atividades que tem a ver com o dia a dia do estágio (...) mas envolve-se também (...) a participação dos estagiários na (...) planificação (...) da própria área disciplinar planificação de longo prazo e planificação de médio prazo

**I** – Quem são os participantes para além dos estagiários da planificação disciplinar?

**B1** – são os coordenadores das áreas disciplinares e os professores também da respetiva área disciplinares (...) convém dizer também (...) o próprio professor orientador participa na planificação

**I** - Que atividades são desenvolvidas?

**B1** – aah as atividades decorrentes desta planificação (...) já referi algumas dessas atividades do núcleo (...) observações de aula práticas de estágio propriamente dito do (...) estagiário na sua prática de ensino aprendizagem na sala de aula juntamente com os alunos da escola (...) planificação a longo (...) e a médio prazo (...) da própria área disciplinar no caso concreto de história planificação das unidades curriculares conteúdos para um ano letivo inteiro (...) convém dizer que (...) não obstante os alunos chegarem nas escolas a meio do ano letivo (...) são implicados de modo a apropriarem-se da planificação de todo o ano letivo (...) mas existem outras atividades planificadas quer dizer os aluno estagiários participam na planificação de atividades extracurriculares em que participam (...) com menor ou maior intensidade ah variando do núcleo para núcleo

**I** - Qual foi o nOde estagiários por supervisor?

**B1** – aaah no nosso, no nosso caso nós temos variadas situações temos uma situação de um supervisor com dois núcleos e um supervisor com um núcleo (...)

**I** - Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?

**B1** – a assistência às aulas dos estagiários são (...) planeadas antes (...) identificados os dias e os respetivos atores que vão intervir neste caso os estagiários(...) é organizado um encontro prévio (...) envolvendo o orientador na maior parte dos casos(...) o supervisor envolve quando é chamado (...) mas na maior parte dos casos o encontro prévio é entre o orientador e os estagiários em causa depois (...) observam-se as aulas (...) com os instrumentos de (...) observação que (...) podem ser utilizados para o registo (...) daquilo que se vai observando no fim da observação de aula (...) é realizado um encontro em que participam todos os intervenientes do núcleo (...) se avalia a aula ministrada pelo estagiário

**I** – Disse que existe uns instrumentos para avaliar os estagiários. Quem os elaborou?

**B1** – este ano os instrumentos (...) alguns já estão previstos pelo regulamento do estágio e eu por mim podem ser elaborados (...) dentro de (...) cada coordenação, mas este ano os instrumentos foram elaborados (...) pelo Pró-Reitor da Uni-CV que tem sob a sua responsabilidade as questões (...) que tem a ver com o desenvolvimento curricular (...) da questão da formação pedagógica dos (...) professores foram elaborados e foram enviados curiosamente não foram previamente socializados connosco.

**I** – Enviados como?

**B1** – enviados por e-mail

**I** - A que tipo de bibliografia recorre para o exercício dessas funções?

**B1** – ... aah a bibliografia básica da (...) das metodologias do ensino da História (...) que tem a ver com as questões de avaliação, da planificação da atividade docente (...) e que tem a ver também com os conteúdos

programados da disciplina embora temos escassez de bibliografia sobre essas questões, mas a gente recorre ao que está à mão

**I** - Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estágio?

**B1** - bom o regulamento prevê (...) cinco aulas (...) já vou em três aulas para cada estagiário

**I** - Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?

**B1** – não há um relacionamento (...) há uma implicação por parte da escola a que está a par (...) a da professora da escola a orientadora do estágio e (...) digamos que não existe (...) isso talvez pode ser (...) um dos constrangimentos que podemos apontar para (...) a realização dos estágios tal como existe neste momentos que nos permitem levar a cabo as nossas atividades internamente (...) teria sentido existirem instrumentos que pudessem permitir à própria escola também fazer acompanhamento do estágio (...)

**I** - Já tem conhecimento do novo regulamento?

**B1** – tenho

**I** - Como teve conhecimento do mesmo?

**B1** – através do envio por e-mail

**I** - Em alguma fase da sua elaboração, teve conhecimento da realização de sessões de esclarecimentos e discussão e visando a sua consensualização?

**B1** – tive e dei umas opiniões relativamente a esse instrumento mas constatei que as minhas opiniões nem de outras pessoas foram (...) incorporadas nesse instrumento tendo QUESTIONADO as razões porque é que (...) as nossas sugestões não foram incorporadas as pessoas responsáveis pela sua elaboração disseram-nos que as nossas sugestões não lhes chegaram às mãos porque nós também (...) enviamos via (...) conselho diretivo (...) que supostamente (...) não fez chegar (...) essas sugestões (...) aos concessionários do regulamento

**I** - Aponte (s) elemento (s) diferenciador do novo regulamento em relação à anteriores.

**B1** – olha eu acho que (...) o regulamento anterior era (...) mais completo tinha (...) mais instrumentos (...) já nos seus anexos tinha dava-se subsídios para a elaboração de (...) mais instrumentos do que este, este (...) é omissivo em relação (...) ao número de aulas a serem (...) observadas o que levou a que cada (...) cada coordenação tenha (...) tomado uma decisão neste sentido (...) tem algumas fragilidades que eu quer dizer mas teria que estar melhor preparado (...) para responder àquelas fragilidades se quiser depois eu dou

**I** - Na sua opinião qual a mais-valia do novo regulamento em relação ao anterior?

**B1** – ...não, não posso responder a esta questão

**I** - Considera que as orientações constantes do novo regulamento estão a ser implementadas corretamente?

**B1** – acho que em linhas gerais sim (...)

**I** - Na sua opinião a implementação do novo regulamento resultou na melhoria do desempenho: dos orientadores e supervisores; dos estagiários; dos núcleos de estágio; da relação escola e instituição de formação?

**B1** – não eu acho que não, (...) não porque as dinâmicas já existiam no regulamento anterior (...) e para ser franco eu não vi nenhuma necessidade de (...) um novo regulamento porque o outro era bastante (...) bastante bom

**I** - Na sua opinião, quais as principais dificuldades sentidas pelos professores Supervisores/Orientadores e estagiários?

**B1** – olha em relação aos professores supervisores e orientadores eu acho que a fraqueza é o escassez de bibliografia nesta área é (...) das maiores dificuldades porque não sei se já tomou consciência que no nosso meio bibliografia de âmbito (...) pedagógico e principalmente nas especificidades da supervisão pedagógica (...) é extremamente rara (...) enfim a minha, a minha dificuldade pessoal tem mais a ver com isso bom tem a ver com os problemas de transporte já sabe as escolas são distantes de do nosso centro (...) existem outras dificuldades que tem a ver com quando eu falo de (...) fraca bibliografia nesta área (...) penso que as bibliotecas deviam estar melhor apetrechadas para (...) também apoiar-nos

**I** - Que importância atribui a esses problemas?

**B1** – aah esses problemas podiam (...) até (...) ter um (...) impacto enorme (...), se não fosse digamos o interesse do próprio docente em correr atrás em adquirir (...) para fazer o seu trabalho (...) a importância é relativa pode ser relativizada, mas não deixa de (...) ser uma questão (...) com muito (...) porque nem sempre (...), nem sempre temos condições para adquirir (...) essa bibliografia esses meios que não (...) dispomos nas bibliotecas

**I** - Ponderando a sua experiência de supervisão /orientação com outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas?

**B1** – são, são típicas do nosso meio porque já sabe que a escassez de bibliografias é uma questão que existe aqui, o problema de (...) transporte que também referenciei é um problema que nós temos, os problemas da relação entre a escola e a Uni-CV (...) e a dinâmica do estágio é um problema que podia ser resolvido, mas é típico daqui

**I** - Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente os seus problemas?

**B1** – os estagiários aah na verdade aah têm uma dedicação que lhes permite ajudar a resolver esses problemas eles procuram andam atrás de material adequado aah mas mesmo assim nota-se que (...) é custoso para os estagiários acho eu, fico com impressão que os estagiários não estão conscientes desta (...) realidade (...) no sentido de (...) apropriar do melhor material didático de se preparar (...) e adquirir meios (...) capazes de propiciar uma aula mais interativa (...) mas nem sempre estão dispostos a isso

**I** - Que potencialidades consideram existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?

**B1** – olha as potencialidades em primeiro lugar começam com (...) o grau de engajamento da, (...) do Ministério da Educação e da (...) própria Uni-CV e dos professores que se disponibilizam para (...) para a prática de estágio aah mas há outras potencialidades, (...) há uma outra potencialidade que eu podia referenciar é a experiência (...) na realização do estágio já vamos em vários anos (...) de realização dos estágios cada vez mais estamos a melhorar eu acredito que sim e e isso é sempre uma potencialidade

**I** – Qual foi a reação dos estagiários em relação ao novo regulamento?

**B1** - eu não pude avaliar, não pude avaliar porque os estagiários não conhecem o regulamento anterior não (...), não é possível avaliar (...)

**I** – Sabendo que o regulamento apareceu no segundo semestre, tiveram acesso a partir do segundo semestre...

**B1** – sim neste especto os estagiários ficaram de certa forma até lesados (...) e reagiram, (...) com posições críticas relativamente à situação de um regulamento novo aparecer praticamente depois do estágio ter começado, não é?

**I** – Bem, para terminar gostaria que me apontasse alguns destas críticas?

**B1** – não eu não tenho para lhe apontar

**I** – Muito obrigado pela tua colaboração e despedimos mais uma vez

**B1** – com um beijinho

## **Entrevistado B2**

**I** - Agora vamos iniciar a entrevista.

**B2** - até já me sinto preparado

**I** - Teve alguma preparação para exercer as funções de supervisor?

**B2** - (...) não houve nenhuma, nenhuma preparação o que sei adquiri pelos meus meios, através da experiência que fui adquirindo

**I** – Pensa que é importante existir formação nessa área?

**B2** – na área de supervisão penso que é necessário (...), mas não só para supervisão, mas também na área de orientação porque muitos professores não têm uma postura ética (...) nem para orientação nem para



supervisão porque na prática por exemplo (...) há professores que dizem aos alunos para fazerem uma coisa e eles fazem outra nas suas atuações

**I**- Com que conteúdos?

**B2** - Sobre tudo na área pedagógica

**I** - Que tipo de formação pensa que seria importante ministrar aos supervisores e aos orientadores?

**B2** – sobretudo em termos de formação pedagógico didático, mas do mais atual possível aaah porque o que falta aos professores é este material prático para atuar na sala de aula e isso é que muitas vezes os professores continuam lutando ou jogando com materiais tradicionais

**I** - Em que modalidades essa formação devia ocorrer?

**B2** – aah essas modalidades podiam ser feitas por exemplo ao nível de ensino na sala de aula, ensino prático como é possível fazer o ensino prático na sala de aula aquele aah ensino teórico também como trabalhar com (...) as novas tecnologias dentro da sala de aula e modos de (...) avaliação contínua (...) e como fazer os alunos participar para que a aula seja uma aula mais (...) participativa mais (...) motivadora

**I** – Em que circunstancia deveria ser organizada essa formação?

**B2** – (...) devia ser pelo menos por módulos de ensino aprendizagem (...) mais ligados especificamente para esta área de supervisão e orientação aah com módulos (...) ligados a didática, ligados à psicologia do mais (...) inovador possível

**I** – Quem é que pensa que devia ministrar essa formação?

**B2**- podia ser perfeitamente pela Uni-CV

**I** – Como é que se deveria organizar essa formação?

**B2**- eu acho (...) que abertura de curso não seria possível porque aah aqui já houve formação de supervisão pedagógica noutros níveis, mas o que se quer é algo mais específico do que um curso de supervisão, mais em seminários com professores ah com capacidades com (...) experiência para ministrar isso no início de cada ano letivo

**I** - Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções?

**B2** – seria útil porque supervisionar de facto não é algo qualquer não é só sentar na cadeira e ver o professor orientador a atuar é toda uma responsabilidade didática – pedagógico que o professor deve ter

**I** - Qual é o significado que atribui ao termo supervisão?

**B2** – a supervisão para mim é uma espécie (...) não só de controlo, mas também de orientação de (...) processo de ensino – aprendizagem (...) no sentido mais de libertador possível mais emancipador possível

**I** - Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B2** – claramente, claramente porque (...) há uma espécie digamos assim (...) de controlo e os estagiários muitas vezes fazem um esforço no sentido de aprimorar cada vez mais sabendo que há um elemento superior o próprio orientador

**I** –Podias apontar algumas das dimensões de evolução dos estagiários?

**B2**– primeiramente com a minha experiência a evolução começa exatamente (...) com (...) o de acostumarem com a sala de aula ah (...) com os alunos, (...) com o (...) da planificação e de situação dos planos e só depois com um outro domínio que é o (...) de fazer exatamente aquilo que é a essência da disciplina que é uma espécie de (...) problematização (...) da argumentação daquilo que é essencial da disciplina por exemplo no caso da disciplina (...) de filosofia só nas últimas etapas é que os alunos começam por exemplo a problematizar a argumentar de uma forma livre e a fazer exatamente aquilo que é a essência desta disciplina

**I** - Considera que a supervisão do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional?

**B2** – contribui claramente que contribui

**I** - Em que dimensões?

**B2** – contribui em, em dimensões de, de experiência didático - pedagógico

**I** - Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos futuros professores?

**B2**- Acho que é um (...) modelo muito mais de cima para baixo do que um modelo (...) horizontal de cooperação de discussão é, é um modelo mais hierárquico posso dizer

**I**- Como caracteriza esse modelo?

**B2**- olha, não sei o nome do modelo, mas é um modelo em que não se concentra no desenvolvimento do aluno (...) o supervisor e orientador preocupam em fazer os estagiários cumprir o estabelecido.

**I** - Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV.

**B2** – aaah ... essas práticas (...) ainda (...) precisam de ser modificados porque são práticas ainda à mercê do tradicional

**I** - Como assim?

**B2**- hhhhummm, tal como eu já disse de cima para baixo

**I** - Como foi recrutado para exercer as funções de supervisor?

**B2**– fui recrutado exatamente inicialmente fui recrutado pela experiência (...) o reconhecimento aaah do trabalho ligado aah não só à docência aaah mas sobretudo pelo conhecimento da área didático - pedagógico porque tenho vários anos na (...) docência mais a formação de certa forma há um ganho de experiência exatamente em várias dimensões

**I** – Participou em algum concurso para ingressar a função de supervisor?

**B2** – aah fui indicado pelo coordenador do curso para completar a minha carga horária

**I** - Em que altura do ano se iniciou o estágio?

**B2**– aah este ano? O estágio (...) iniciou primeiramente aah havia duas turmas (...) uma (...) do último ano do mais antigo que se iniciou aah exatamente no fim de dezembro lá para o fim de dezembro depois o outro grupo veio a iniciar aah no segundo semestre, portanto ... abril não? Abril? Março? Que é o segundo semestre que está planificado no plano de orientação pedagógica

**I** - Como são as relações entre a Uni-CV e a escola?

**B2**– as relações no meu ponto de vista precisam ainda (...) de ser mais dinamizadas uma relação entre a prática e a teoria (...) essa relação ainda é muito frágil, é muito frágil não é uma investigação em termos de por exemplo introdução de manuais aah de discussão de teorias do ensino aprendizagem em relação por exemplo ao ensino secundário

**I** - Em média, quantas reuniões foram realizadas entre a Uni-CV e as escolas onde se encontram os estagiários?

**B2** – aaah já em termos gerais fizemos (...) uma reunião com todos os orientadores ah para a discussão (...) dos planos e discussão dos modos ensino aprendizagem e para dar conta da (...) situação do estágio, mas individualmente isso faz-se nas reuniões (...) entre os orientadores e os supervisores (...) e com os seus estagiários

**I** – Eu queria saber da Uni-CV com a escola.

**B2**– pouco isso é pouco

**I** – Fizeram no início? Fizeram no segundo também?

**B2**– fizemos no início isso como iniciativa pessoal da formação, mas de resto eu não sei

**I** - Como é que se processa a planificação do estágio?

**B2** – aah em geral

**I** – Partindo daqui até chegar à escola.

**B2** - primeiramente pelo (...) presidente da comissão que faz o plano de atividade e depois o plano de atividade é discutido juntamente com os (...) os representantes (...) dos cursos e esses passam pelos supervisores e os supervisores passam pelos outros orientadores (...)

**I** – E na escola como é que a planificação é feita?

**B2** – na escola é feita juntamente com os próprios orientadores e (...) os estagiários

**I** – O supervisor participa desta planificação?

**B2** – o supervisor participa de vez em quando (...) em termos de discussão de materiais didáticos de ensino aprendizagem e da discussão da (...) da própria atuação do próprio estagiário

**I** - Quais as principais atividades desenvolvidas?

**B2** – (...) são atividades pela minha experiência (...) mais de discussão das aulas de debate discussão de dados (...) didáticos ou pedagógicos mais específicos por exemplo no domínio de conteúdo, no (...) da planificação, no complemento dos critérios de planificação são discutidos, os modos como seria o ideal de executar uma dada aula e também se discute (...) em termos científicos quais as teorias que se devia aplicar em determinada situação de aula

**I** - Para além dessas atividades existem outras?

**B2** – aah há outras atividades que são feitas que são propostos pelos supervisores e orientadores extra letivas sim como por exemplo palestras, são feitas palestras e além de palestras os alunos, (...) os alunos os alunos o próprio supervisor participa nas palestras e também com a escola e a comunidade

**I** - Qual foi o número de estagiários por supervisor?

**B2** – aah ... cinco, mas houve pelo menos um caso com na ausência de supervisores houve um caso um orientador foi também supervisor ao mesmo tempo

**I** - Como processa os encontros antes da observação?

**B2** - ahhhh, esses encontros são na maior parte das vezes entre o orientador e os estagiários o supervisor aparece quando solicitado são no essencial para a validação dos planos de aula, fornecimento de material se necessários

**I** - Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?

**B2** – ah assistência é feita ... a execução da aula é feita pelo estagiário o supervisor aah e orientador vão notando os passos e a execução de toda o desenvolvimento de toda aquela aula anotam no final são discutidos a cada, a cada estagiário a cada aula é discutido com o estagiário onde que ele devia melhorar onde que ele devia aah o que ele devia fazer não devia fazer deveria melhorar para a próxima execução

**I** - Como se processa as reuniões pós-observação?

**B2** – se processam da seguinte forma (...) reunidos orientador, supervisor e os orientandos aah (...) o estagiário faz uma autoavaliação de si da sua atuação e depois os outros estagiários também fazem uma avaliação (...) do atuando naquele momento depois (...) é feito primeiramente pelo orientador e só depois o supervisor no final, mas isso pode normalmente parece uma ordem hierárquica, mas sempre o supervisor pode variar, mas normalmente é feita quase que uma ordem hierárquica

**I** - Existe algum instrumento (grelha) para avaliar os estagiários?

**B2** – aah existe, existe (...) mas a questão que se coloca é a nível de, de cada curso por isso se tentou aqui criar uma única grelha de orientação mas essa grelha não foi muito discutida não houve muito debate (...) há certas atividades que não se adequam a todos os cursos não é possível por exemplo fazer uma grelha única para todos os cursos porque por exemplo curso de Filosofia tem a sua especificidade própria em Filosofia por exemplo um professor de uma outra área realizada o que nós discutimos com, com os orientadores do estágio é que nós devíamos arranjar subsídios para construir um grelha, uma grelha, uma grelha unânime e que desse conta da especificidade de cada curso e atualmente acho que a nível da comissão ainda não há uma grelha porque ficou essa polémica

**I** – Mas na prática os orientadores utilizam-na?

**B2** – na prática aah oficialmente não utilizam porque ficou para ser aprovado, mas em termos práticos de vez em quando há certas grelhas em que é dada determinada cotação, mas em termos da nossa disciplina é feita mais qualitativo aah tomando as notas, mas sempre temos uma base dos critérios que devem ser cumpridos científicos didático da planificação temos este sentido

**I** – Sabe quem elaborou a grelha que utilizem?

**B2**– (risos) no caso da Filosofia temos no grupo uma grelha que vem nos manuais, mas isso não é oficial porque a grelha oficial não foi adotada eu não sei se tivesse uma espécie de pequena grelha, mas os professores sabendo quais são os pontos a constar na grelha fazem uma avaliação qualitativa porque não é possível quantificar (...) não dá a verdadeira dimensão da atuação do aluno

**I** - A que tipo de bibliografia recorre para o exercício dessas funções?

**B2**– sobretudo a bibliografia ligada a didática de Filosofia e, mas aquela bibliografia não é (...) simplesmente da pedagogia é aquela pedagogia clássica Paulo Freire etc. (...) que diz respeito (...) a didática e ensino específico porque senão depois estaria a reproduzir na sala de aula certas formas (...) de ser que não é a essência da própria Filosofia, mas a da (...) libertação, da emancipação dos alunos (...)

**I** - Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estágio?

**B2**– por aluno normalmente cinco falo por mim cinco

**I** - Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?

**B2**– neste caso muito bem (...) não há nenhum atrito os professores (...) são professores (...) dinâmicos (...) responsáveis (...) e conduzem fazem a questão de planificar e não há atrito é uma relação boa

**I** - Já tem conhecimento do novo regulamento?

**B2**– tenho sim

**I** - Como teve esse conhecimento?

**B2** – o regulamento chegou através do e-mail (...)

**I** - Em alguma fase da sua elaboração, teve conhecimento da realização de sessões de esclarecimentos e discussão e visando a sua consensualização?

**B2** – já estava aprovado

**I** - Podias apontar alguns elementos diferenciador do novo regulamento em relação ao anterior?

**B2**– não há muitos pontos, não há muitos pontos aqui diferentes do outro a não ser nos modos de avaliação (...)

**I** – Existe diferença em relação ao outro regulamento?

**B2**– aah aqui há diferença porque (...) o estágio ficou apenas por um semestre e que é muito pouco consideramos que é muito pouco para a formação do, do professor não é tempo suficiente

**I** - Na sua opinião qual a mais-valia do novo regulamento em relação ao anterior?

**B2**- ... não existe mais-valia a não ser em termos estéticos

**I** - Considera que as orientações constantes do novo regulamento estão a ser implementadas corretamente?

**B2**– aah ... ainda... não posso dizer isso não posso não tenho, não tenho certeza

**I** - Na sua opinião, quais as principais dificuldades sentidas pelos professores Supervisores/Orientadores e estagiários ao longo do estágio este ano?

**B2**– aah alguns dos estagiários queixam-se exatamente do tempo extenso do estágio que começa desde dezembro vai até o fim do ano juntamente com outras atividades como monografia eles queixam –se que é muito exaustivo fazem o estágio até o final com profissionalismo aah inicialmente há alguns que têm dificuldades mas depois vão habituando vão superando pouco a pouco, mas o único problema foi aah a discrepância da formação do orientador para com o do próprio estagiário (...) porque o orientador tem uma forma de orientar e muitas vezes não corresponde à formação que o próprio estagiário teve por exemplo aqui na academia (...) às vezes favorece aparecimento de problemas éticos (...) relacionadas com (...) a formação pedagógico - didático do estagiário normalmente esta (...) em contraposição com o modo de exercer a profissão do próprio orientador por exemplo a nível da observação e da execução de aula é totalmente diferente o próprio orientador exige mais daquilo que ele faz

**I** – E qual tem sido o papel do supervisor nesta Ação?

**B2** – eu acho que a minha posição, posição tem sido no sentido de fornecer elementos muito mais atuais como especificamente ligado à, à, à disciplina que possam encaminhar aquilo que é a essência da própria

disciplina e criando um espécie de clima de consenso entre orientador e o próprio supervisor mas também esclarecendo em termos científico e pedagógico a importância daquilo que achamos, o papel sobretudo do supervisor é orientar cientificamente a atualidade do tema para a especificidade e a natureza da própria disciplina em relação com a didática

**I** – Os estagiários estão presentes quando trabalham no sentido de fornecimento desses elementos?

**B2** – sim

**I** – Mas isso não cria um clima tenso?

**B2** – (...) não cria desde que o debate seja feito entre todos numa espécie de diálogo científico e pedagógico

**I** – Qual é a reação do orientador neste sentido?

**B2** – o orientador (...) o que eu tenho visto eeh que acata as decisões uma vez que são consensos, consensos e são colocados em prática (...) por exemplo no meu caso, no meu caso ... uma parte da didática que achava que era essencial no caso da Filosofia nós temos a questão de estrutura de uma aula nem todos os professores estruturam uma aula em termos pedagógicos didático de acordo com (...) o problema (...) através (...) da problematização (...) argumentação a contra-argumentação (...) e também a questão de levar com que o aluno participa ativamente e que (...) seja questionada a partir do seu ponto de vista da sua comunidade e que ele sente integrado na aula tais formato por exemplo material teórico e didático e material pertinente para o aluno são chamados de situações críticas que são (...)

**I** – Ao tentar solucionar o problema detetado, será que causou um clima constrangimento com o orientador?

**B2** – não, não, comigo não teve (...) porque o profissionalismo do próprio orientador aah contribui (...) não é um orientador muito arrogante sabe que as coisas modificam e sabe que estamos em constante evolução tem também estagiários que sabem que estão aí para aprender não há esses atritos

**I** – Que fatores considera estarem na origem desses problemas?

**B2** – aah sobretudo primeiramente eu apontaria essa divisão da escola (...) e a universidade primeiro facto o segundo facto uma falta de inovação pedagógico baseado na falta de formação contínua do professor (...) para a formação continua dos professores

**I** – Que professores?

**B2** – professores orientadores e supervisores (...) não há um investimento na formação continua (...) pertinente em todas as áreas didático – pedagógico, mas essa formação deve ser pertinente na supervisão (...) não há nem um esforço orçamental nada neste sentido devia haver o culto de formação continua e pedagógica e não há

**I** – Ponderando a sua experiência de supervisão /orientação com outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas?

**B2** – típicas como?

**I** – Se vêm de longa data?

**B2** – estou com dúvida nessa pergunta porque... já entendi aah (...) porque de facto há problemas que arrastem de, de longa data mas que não são muitos mas há problemas que vêm aparecendo atualmente são específicos de, de do modo como são planificados os estágios por exemplo estágio por um semestre o tempo é curto por exemplo há questões que estão relacionados exatamente com essas experiência mas há problemas que típicos por exemplo aah situação que o aluno tem que saber usar o material didático - pedagógico o mais atual possível isso é típico é, é, é um problema que arrasta da longa data por exemplo já verifiquei por exemplo há quanto tempo temos que chamar sempre a atenção dos alunos para a produção de material didático e pedagógico atual (...) desses materiais isso é um problemas que se arrasta há muito tempo mas isso deve exatamente porque isso é um problema que se reproduz, reproduz do professor para estagiário

**I** – Quando fala de professor qual esta a referir, supervisor ou orientador?

**B2** – orientador e não diria eu não sei até que ponto diria também o próprio supervisor

**I** – Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente esses problemas?

**B2** – já tive notícias de problemas que foram problemas de mesmo de atritos entre orientador e supervisor

aah, mas de uma forma ou de outra acabam por ser resolvidas entre o orientador e o próprio supervisor e os próprios elementos constituintes acabam por resolver

**I** – Resolver com intervenção de outrem ou acabam por resolver entre eles

**B2** – esses problemas acabam por chegar (...) à Instituição pelo menos ao curso a que pertencem (...) mas às vezes são (...) os problemas que podem ser considerados normais por um lado porque... o estágio é sempre para o estagiário (...) também já tive notícias por exemplo de estagiário que se recusaram a continuar no estágio porque acharam que não tinham vocação, mas isso deve a um problema pedagógico a questão preparação transposição didática muitas vezes não é focado na didática e ao deparar com o próprio estágio passa ... passa sem motivação para continuar porque acha, acha que não é dado para essa área

**I** – Nesse caso como é que o supervisor ou orientador agem?

**B2** - ... neste sentido é (suspira) chamar ... o estagiário a razão ... chamar à razão e mostra-lhe que a situação é normal nos primeiros momentos (...) mas se ele insistir (...) consegue ultrapassá-lo

**I** – O que acha que deve ser feito para evitar situações idênticas?

**B2** – aaah ... situações idênticas ... eu acho que deve ser feito no sentido de preparar (...) sobretudo o próprio orientador é uma necessidade de formação (...) num outro momento pode resolver por exemplo eu quando fui orientador fazia até por exemplo aulas de teatro para os alunos poderem estar mais à-vontade na sala de aula para poderem dominar a sala de aula para compreender os factos da sala de aula uma forma por exemplo de ajudar o próprio estagiário a ultrapassar mas se orientador não tem esta visão não consegue ultrapassar essa dificuldade portanto uma visão mais ampla

**I** - Qual é o papel da Instituição aqui?

**B2**– o papel da Instituição é formar, formar aah não é só a palavra formação às vezes pensa-se acham mal mesmo ... como se tomar isso (...) algo necessário incluído nos currículos dos próprios cursos e não como se fosse uma medida provisória

**I** - Então o que fazer para evitar situações como essas?

**B2** – exatamente isso formar os orientadores e supervisores (...) são problemas pedagógico didático que têm que ser resolvido a nível científico, mas formação sem experiência não serve, ... só experiência não serve é preciso experiência mais ciência

**I** - Para terminarmos gostaria de saber, quais as potencialidades que considera existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?

**B2** – pelo menos a potencialidade é, é no sentido de terem mais autonomia autonomizar-se porque... o professor o professor supervisor mesmo o orientador deve primar a autonomia do próprio estagiário se o estagiário ficar dependente e também contribuir sobretudo para sentir-se(...) professor até porque daqueles que eu tenho experiência (...) os estagiários tem tido boa, boa classificação e são autónomos e conseguem executar uma aula e conseguem demonstrar na prática com mais autonomia aquele que eu tive ... mesmo aqueles que quiseram desistir acabei por transformá-los.

**I** – Então muito obrigada pela sua colaboração agradecemos imenso

**B2** – isto não é nada

### Entrevistado B3

**I**- Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo?

**B2**. não nunca tive nenhuma ... formação

**I**- Porque achas que foste recrutado para exercer essas funções?

**B3**- Por ser uma pessoa que possui uma certa experiência nesta área

**I**- Considera importante a existência de oferta formativa nessa área?

**B3**- bastante

**I**- Que tipo de formação pensa que seria importante ministrar?

**B3**- então essa formação seria preparar os orientadores e os supervisores para a prática pedagógica na sala

de aula e principalmente a destinada a professores que vão (...) ser futuros professores de História ou seja capacitá-los com conteúdos pedagógico que os ajudassem.

**I-** Com que conteúdo seria ministrada essa formação?

**B3-** conteúdos que estivessem ligados a área pedagogia.

**I-** Em que modalidades devia decorrer essa formação?

**B3-** modalidade podia ser para ... primeiro nós temos que distinguir (...) dois tipos de professores os professores que já estão com alguma experiência e que deveriam ter uma complementaridade (...) uma formação contínua (...) e os outros que estão a iniciar deveriam então ter pelo menos um ou dois anos de preparação para se tornarem supervisor e ou orientadores de estágio

**I-** E os que já estão em serviço como seria a modalidade?

**B3-** principalmente em forma de seminário visto que nós (...) somos professores já vinculados ao ensino não temos assim tanto tempo (...)

**I-** Por quem deveria ser ministrada essa formação?

**B3-** ... essa formação deveria ser feita por que eu própria notei que necessitava (...) de algo que me pudesse ajudar a desempenhar esses papéis

**I-** Quem deveria ministrar essa formação?

**B3-** a própria Universidade e com pessoas capazes (...) que já estivessem formadas nessa área e atualizadas, não é? porque sabemos que tudo isso tem tido grandes transformações (...) e então era preciso pessoas capazes

**I-** Com que conteúdo?

**B3-** ... conteúdos (...) vários (...) ligados a área pedagógica (...) currículos, não é? (...) dentro (...) da pedagogia (...) nós teríamos que ver esses métodos novos que (...) surgem para (...) não ficarmos tão obsoletos porque é isto mesmo que está a acontecer (...) não temos (...) formação e continuamos (...) talvez se nós não fizermos muitas leituras (...) não nos atualizamos sem formação ainda por cima nós não conseguimos acompanhar (...) avanço das ciências que são as (...) ligadas à pedagogia do ensino da História

**I-** Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções?

**B3** - bastante

**I** - Por que razão?

**B3-** aah ah iria capacitar-me bastante para lidar com os meus estagiários (...) com os próprios alunos na sala de aula porque os nossos estagiários têm muitas dificuldades (...) há necessidade de terem disciplinas (...) afins para que estes como por exemplo a didática tudo isso nos faz tanta falta e até a própria língua

**I-** Qual o significado que atribui ao termo supervisão?

**B3** é um, um papel que um professor ... desempenha para orientar os professores que foram (...) apontados como orientadores (...) para que possam orientar os estagiários de forma a que eles também possam levar a bom termo as aulas a que foram escolhidos para dar, não é?

**I-** Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B3-** sim, sim muito, muito, muito maior sim bem porque nós temos também orientadores que não estão preparados (...) são pessoas que estão nas escolas (...) precisam também de serem supervisionadas realmente

**I-** Achas que os estagiários alcançaram desenvolvimento com a realização do estágio?

**B3-** no desempenho deles (...) é o contacto com os alunos na sala de aula forma de poder transmitir os conteúdos a maneira de poderem dosear planificar os programas ... o comportamento que elas poderão ter até com os coordenadores da disciplina com os próprios elementos (...) que fazem parte da direção da escola e acima de tudo com os alunos como transmitir os conteúdos programáticos

**I-** Considera que a supervisão/orientação do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional?

**B3-** bastante

**I-** Em que dimensões?

**B3** ajuda-me a estar em contacto com (...) novas realidades em relação à formação dos estagiários e em relação mesmo aos próprios alunos (...)

**I-** Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos futuros professores?

**B3-** não sei se há se, se, se ainda existe será é essa a grande pergunta que eu faço a mim própria será que existe um modelo? cada curso tem (...) a sua própria orientação? Não há (...) qualquer modelo aqui na Uni-CV que eu (...) possa (...) seguir um regulamento de estágio que existe na Instituição e que sempre existiu, não é?

**I-** Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV.

**B3-** ... praticas supervisivas ... na formação dos professores, (...) nós não temos nenhuma prática supervisivas (...) não temos disciplinas relacionadas a isso (...) é a nossa experiência por exemplo se uma pessoa achar que eu sou uma pessoa que trabalha há muitos anos então tenho muita prática (...) e gosto do que faço e por isso (...) ajudar a corrigir o estagiário para mim é um prazer

**I-** Como foi recrutado para exercer as funções de supervisor?

**B3-** . amh eu ... antes de ser professora aqui na Universidade de Cabo Verde (...) tinha feito um concurso (...) e tinha ganho (...) e então comecei a fazer a orientação e depois a supervisão

**I-** Que critérios julga que estiveram na base do seu recrutamento?

**B3-** a minha formação em História e meus anos de docência

**I-** Em que altura do ano se iniciou o estágio este ano?

**B3-** este ano infelizmente o estagio começou ... diferente do (...) de todos os anos que deveria começar pelo menos em janeiro só começou em Março (...) e eu pessoalmente tenho estado a combater isso (...) protestei mas não, não resultou porque o tempo não é o suficiente até porque nós quando começamos em março as escolas secundárias (...) estavam (...) a terminar o seu segundo trimestre e tivemos que parar (...) começarmos na altura do terceiro trimestre quinze dias após inicio (...) de abril se não me engano ou fins de março então achamos que março, abril, maio e Junho não é tempo suficiente para (...) o estágio, achamos que não até porque os nossos alunos têm muitas dificuldades principalmente (...) na transmissão pela língua portuguesa (...) a nível dos conteúdos, a nível postura na sala de aula e também no contacto com a escola não, não não é suficiente este tempo de quatro meses e temos estado a lutar (...) nem tem sido uma luta (...) que irá ter o seu fim agora porque no próximo ano está outra vez previsto estágio começar no dia 1 de Março

**I-** Sabe apontar quais são as razões desse atraso?

**B3-** ... aah dizem que segundo o novo figurino do curriculum (...) dos cursos via ensino é que os estágios devem (...) ocorrer durante o oitavo semestre

**I-** Como são as relações entre a Uni-CV e a escola onde ocorre os estágios?

**B3-** aaah eu acho que são regulares há um protocolo entre a Universidade e as escolas ou entre o Ministério Direção do Ensino Secundário e as escolas às vezes são (...) por vezes alguns diretores das escolas são incompreensíveis, mas normalmente somos bem aceites

**I-** Em média, quantas reuniões foram realizadas?

**B3-** nós fizemos aah cerca de quatro

**I-** Com que objetivo?

**B3-** (...) o primeiro era para anunciar (...) a divisão dos núcleos (...) e das tarefas, os esclarecimentos sobre o novo regulamento depois aah nós fizemos um balanço das aulas que já tinham sido dadas isto na segunda reunião (...)



**I-** Como é que se processa a planificação do estágio?

**B3-** a planificação do estágio (...) processa-se no início entre o supervisor e o orientador mediante a planificação dada nas escolas (...) este ano por exemplo a planificação não poderia ser tão ... tão minuciosa porque o tempo era curto (...) o primeiro momento foi de adaptação as aulas do orientador que este ano não foram muitas porque o tempo era escasso (...) no segundo momento nós planificamos tanto essas aulas em si e umas possíveis participações dos orientandos (...) a fazerem com que os estagiários também (...) participassem em atividades extra curriculares e depois a última é a avaliação começamos já a tentar avaliar o que foi feito aah o percurso do estagiário os limites, as vitórias alcançadas por cada estagiário(...)

**I-** Quais as principais atividades desenvolvidas?

**B3-** A ah as atividades extracurriculares, (...) estão viradas para possíveis (...) datas históricas por exemplo (...) 20 de janeiro a morte de Cabral (...) o Carnaval iihi outras atividades por exemplo (...) conferências nas escolas, debates essas são as atividades principais, visitas de estudos conseguimos fazer visita de estudo à Cidade Velha por exemplo aah e coisas assim parecidas que agora não tenho em mente, mas é mais ou menos isso

**I-** Qual foi o nº de estagiários por supervisor?

**B3-** número de estagiário por supervisor foi uma média de quatro a cinco (...) cada supervisor teve dois núcleos se cada núcleo tinha quatro a cinco estagiários, portanto são cerca de oito a dez estagiários por supervisor

**I -** Como se processa os encontros antes da observação das aulas?

**B3-** esses encontros têm como objetivos a avaliação dos planos de aula entre o supervisor e o estagiário que vai lecionar a aula seguinte também há todo um apoio de assistência às pontes que o formador achar necessário ou caso o o estagiário solicitar como supervisor nem sempre estou presente, mas quando sou solicitado faço questão de estar presente

**I-** Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?

**B3-** por parte do supervisor?

**I.** De todo os intervenientes.

**D.** aah nós fazemos (...) um calendário das aulas que (...) iremos assistir, às vezes elas são (...) comunicadas outras vezes não (...) os supervisores tinham uma média de quatro aulas (...) por cada estagiário (...) e tentamos atingir esse, esse número o que, o que foi muito difícil visto que nós só tínhamos estes meses (...) não foi fácil porque no início houve aulas que nós não fomos porque eles ainda estavam a adaptar às turmas e às escolas e eram também aulas que deveriam ser assistidas a nosso ver ... porque primeiro pelos orientadores depois então supervisores passaram a assistir

**I.** E como se processa a assistência das aulas?

**D.** aah nós entramos na sala encontramos lá os estagiários assistentes e o orientador assistimos a aula depois no fim vamos fazer a apreciação da aula que pode decorrer sessenta minutos ou mais

**I-** Como se processa as reuniões pós-observação?

**B3-** essas reuniões pós observação normalmente seguem o seguinte ritmo ... primeiramente fala a pessoa que deu a aula e depois aah os colegas estagiários fazem a sua apreciação em seguida faz o orientador aah mas antes também ele (o estagiário em causa) defende-se ou então poderá defender-se depois da supervisora (...) que será a última a fazer apreciação

**I-** Existe algum instrumento de avaliação dos estagiários?

**B3-** ... existe, mas essa grelha ainda não está em prática está sendo construída e como está a sofrer muitas modificações cada um (...) tem a sua grelha

**I-** Quem elabora as grelhas?

**B3-** aah foi naaa foi por parte da, da, da Universidade (...) os coordenadores gerais (...) dizem que veio da própria reitoria

**I-** A que tipo de bibliografia recorre para o exercício dessas funções?

**B3-** aah bibliografia (...) recorro-me às vezes à última da hora (...) a algumas teses que aparece no

computador (...) na internet e também tenho alguns livros ligados a didática da história do ensino da história.

**I-** Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estágio?

**B3-** Aah portanto (...) quatro aulas por cada estagiário, eu tive cerca de nove estagiários são nove vezes quatro trinta e seis aulas

**I-** Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?

**B3-** A parte, o estagiário é como se não fizesse parte da escola (...) são visto como intrusos no bom sentido da palavra (...) não há aquela (...) interação (...) não existe aquela proximidade no início do estágio (...) os estagiários são levados à direção para serem conhecidos mas a escola (...) nomeadamente toda a direção fica afastada (...) se quisermos pedirmos qualquer coisa por exemplo como a fotocópia ou algum instrumento como a data show (...) cooperam mas os estagiários são vistos como algo à parte não tem qualquer interação ou inclusão na própria escola

**I-** Já tem conhecimento do novo regulamento?

**B3-** sim, tenho conhecimento (...)

**I-** Qual é o regulamento que está a usar

**B3-** o novo

**I-** Na tua opinião, quais as principais dificuldades sentidas por todos os intervenientes no estágio fundamentalmente os estagiários na implementação do novo regulamento?

**B3-** quais são as principais dificuldades aah nota-se que (...) as disciplinas relacionadas com o bom desempenho do estágio (...) devem ser dadas pelo menos no terceiro ano (...) porque elas foram dadas quase todas no início do quarto ano no primeiro semestre e isso (...) nós não achamos correto e por causa disso os estagiários não interiorizaram estas matérias esses conteúdos por isso nós achamos que (...) esses conteúdos devem ser dados atempadamente

**I-** Quais são as dificuldades sentidas pelos supervisores ao longo do estágio?

**B3-** dificuldades que sentimos (...) nós precisávamos de uma formação (...) precisávamos de bibliografia cá na Universidade (...) para termos algo mais perto mais disponível, precisávamos de mais apoios mesmos de apoios pedagógicos da própria instituição Universitária, precisávamos disso tudo além (...) de outras da parte funcional que é apoio financeiro para deslocação às escolas mais longínquas (...) não temos esse apoio tudo isso sai dos nossos bolsos (...)

**I-** E as dificuldades sentidas pelos orientadores?

**B3** Com os orientadores também é grande nós (...) encontrarmos orientadores que não estão (...) atualizados e então eles próprios (...) não desempenham na sala de aula aquilo que deveriam desempenhar tentam durante os estágios (...) dar o seu máximo mas há orientadores que durante a sua vida (...) fazem simplesmente aulas expositivas não põe em prática aquilo que aprenderam durante os seus estágio utilizando método e estratégias diferentes para motivar e cativar mais os alunos de forma a alcançar a sucesso escolar

**I-** como supervisor o que faz?

**B3-** (...) como supervisora acabo por exigir indiretamente ao estagiário para mostrar ao orientador que há necessidade de mudarem de método e de estratégias apresentando os planos (...) bem feitos (...) coisa que não é ainda muito exigida em algumas escolas (...)

**I-** Os orientadores são pessoas disponíveis?

**B3-** Sim São pessoas, são pessoas disponíveis têm que estar até porque faz parte do contrato, não é? tem que ter reuniões constantes para com os estagiários (...) antes e pós as aulas para prepararem esses estagiários de forma a darem aula mais interativas

**I-** Que importância atribui a esses problemas?

**B3-** Uma importância elevada muito elevada mesmo nós não conseguimos chegar ao bom termo eu idealizei um outro tipo de professor (...) por exemplo enfrentei imensas dificuldades principalmente a nível de expressão linguística por parte dos que não ajuda na transmissão de conhecimentos (...)

**I-** Que fatores considera estarem na origem desses problemas?

**B3-** Os pré-requisitos dos alunos que entram no ensino Universitário não são alunos eficientes para o ingresso

**I-** Ponderando a sua experiência de supervisão /orientação com outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas?

**B3-** não se nota uma degradação (...) a preparação dos estagiários anteriores era melhor um pouco melhor

**I-** Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente esses problemas?

**B3-** às vezes conseguem, sempre um fica para trás, mas acaba por não reprovar porque nós aqui não temos o sistema de todos os anos haver estágios por exemplo no próximo ano nós não temos (...) porque temos uma turma de terceiro ano ainda será o quarto ano.

**I-** Então essa é a forma de conseguirem ultrapassar problemas

**B3,** pois, os alunos (...) estagiários nunca ficam para trás

**I-** Que potencialidades consideram existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?

**B3-** eu acho que há que se rever essa parte da prática pedagógica de todos os cursos da via de ensino acho que as potencialidades são suficientes, mas ainda não chegaram ao razoável (...) um ou outro poderá safar, mas acho que é preciso mais trabalho é preciso estudarmos mais precisamos trabalhar mais estudar mais para aprofundar tudo o que se passou tudo o que nós necessitamos as ferramentas necessárias para ...

**I-** Como última questão gostaria que me apontasse algumas das potencialidades do estágio

**B3-** há no tempo do Instituto Superior da Educação por exemplo (...) o ano do estágio pedagógico que percorria desde do início do ano escolar isso está a decair nós temos aaah também ah as disciplinas pedagógicas e didáticas eram dadas atempadamente, não é? ah eu acho que havia uma um seguimento mais próximo

**I-** Muito obrigada pela sua participação

**B2-** de nada, quando precisar estarei disponível

## Entrevistado B4

**I**-Vamos agora iniciar a nossa entrevista, mas antes demais gostaria de agradecer a sua disponibilidade  
**B4**– de nada é com muito prazer que participe neste estudo

**I** – Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo de orientador de estágio.

**B4**– antes de mais queria dizer à colega que é com muito prazer que estou a participar nesta entrevista sabendo que poderá servir para alguma coisa em relação a pergunta que me dirigiu ah infelizmente aah não tive a formação específica para a orientação do estágio

**I** - Considera importante a existência de oferta formativa nessa área?

**B4**– ah ah claro que sim, claro que sim porque nós estamos a (...) orientar, não é? nós como orientadores precisamos antes de mais (...) de sermos capacitados para desempenharmos de melhor forma as nossas funções para que possamos também transmitir aos nossos estagiários (...) não só as nossas ideias, mas também aquilo que nos aprendemos com a formação

**I** - Em que modalidades deve consistir em a formação?

**B4** – está a falar de formação em supervisão

**I** – Sim, mas se houver formação em que modalidade essa formação deve decorrer?

**B4** – se calhar não entendi bem a questão

**I**– Caso houver uma formação para os formadores, como deveria ser organizada?

**B4**– tendo em conta que nós somos professores (...) e (...) trabalhamos, não é? eu acho que esta formação devia ser orientada no período pós-laboral, pós-laboral (...) num tempo também (...) não muito longo porque nós temos as nossas ocupações temos (...) os nossos afazeres, não é? e conciliar o trabalho e a formação não é muito fácil, portanto se a houver formação teria que ser à parte pós-laboral e num período de tempo relativamente curto

**I** - Por quem?

**B4**– acho que por pessoas capacitadas pessoas que já tiveram experiências na orientação do estágio pessoas que também têm (...) conhecimento científico daquilo que (...) nos poderá ser útil nas futuras formações em fim pessoas capacitadas pessoas com, com grau de conhecimento que nos possam transmitir uma mais-valia para as futuras formações

**I** - Com que conteúdos?

**B4** - a eu acho que (...) dizer conteúdo claramente (...) não sei se estaria (...) a ser correto a dizer que conteúdo, mas eu acho que na área pedagógica na área da didática são (...) principalmente porque são áreas muito importantes para um professor que quer também orientar estágios pedagógicos também do ponto de vista científico (...), mas as duas outras são (...) se calhar áreas com maior (...) necessidade

**I**- Que instituição podia ministrar essa formação?

**B4**– ah, ah seria mesmo a Uni-CV uma vez que já ministra outras pós-graduação em parceria com instituições estrangeiras.

**I** - Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções?

**B4** – sim (...) para nós que já algum tempo fizemos a nossa formação académica qualquer que seja formação nesse período acho que é sempre bem-vindo (...) portanto (...) capacitando-nos (...) para uma formação na área de supervisão acho que faria sentido faria sentido

**I** - Qual é o significado que atribui ao termo supervisão?

**B4**– bom não parece um termo muito fácil, não é? Mas (...) falar de supervisão do meu ponto de vista como a própria palavra diz supervisionar é no fundo controlar (...) controlar avaliar constantemente estar (...) em funções, mas também (...) dar a sua contribuição porque (...) o supervisor não tem apenas que controlar o trabalho que o estagiário e o orientador fazem tem que também contribuir com a sua experiência com o seu

conhecimento, não é? ah enfim engajar-se no grupo e dentro do grupo formar (...), não é? A um núcleo forte capaz de criar instrumentos de, de, de, de, de trabalho interessantes que podem (...) servir não apenas ao grupo, mas também (...) para as futuras orientações

**I** - Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B4** - acho que sim (...) porque repara nós estamos falando de supervisão ah nós (...) temos um grupo de estágio, temos um núcleo de estágio composto por vários estagiários temos o orientador (...) um supervisor se está a falar da supervisão no seu sentido amplo todos acho que sim acho que faz sentido faz sentido aah favorece muito, muito

**I** - Em que dimensão?

**B4** - ah e em vários aspetos, em vários aspetos eu acho que em vários aspetos

**I** - Consegue apresentar algum exemplo?

**B4** - claro do ponto de vista (...) teórico científico aah as, as os conhecimentos que os alunos estagiários trazem da formação por vezes são, são insuficientes nós reconhecemos isso (...) muitas vezes (...) as matérias que são lecionadas no liceu nem sempre são abordadas na, na, na Universidade e isso talvez não seja por culpa (...) digamos pelo facto de não haver cadeiras do tipo mas por outras circunstância que não gostaria de estar aqui a avançar não me compete a mim mas aah eu acho que a nossa contribuição para a formação dos estagiários é inquestionável do ponto de vista científica mas também do ponto de vista pedagógico repare que normalmente aah nos liceus é que nos encontramos professores que lidam que têm maior preocupação com os aspetos didáticos (...), pedagógicos não quero com isso (...) dizer(...) que os professores do ensino superior não tenham esses requisitos mas nós aqui (...) não trabalhamos mais profundo esses aspetos porque a nossa faixa etária (...) é mais baixa tem de ter essa esses aspetos em, em atenção

**I** - Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos futuros professores (estagiários)?

**B4** - nós não temos nós temos por exemplo (...) nós temos um núcleo composto por alguns estagiários eu o orientador e (...) da Universidade de Cabo Verde neste caso uma supervisora que também está em sintonia (...) com o grupo (...) não assiste o número de aulas que por exemplo o orientador assiste, mas tem lá o seu limite de pelo mesmos quatro horas por cada estagiário (...) se me perguntar se chega isso é sempre relativo (...) porque tem o estágio (...) tipo de estágio que este ano foi (...) feito (...) não dava para (...) uma supervisão com maior número de aulas os supervisores são importantes trazem também os seus conhecimentos e as suas experiências, portanto juntando aquilo que trazem, aquilo que tem o orientador e as ideias que os estagiários acho que podem fazer um grupo pode fazer um bom trabalho

**I** - Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV?

**B4** - ... bom (...) eu acho que (...) se calhar terei alguma dificuldade em, em responder esta questão por o que eu tenho (...) reparado na supervisão da parte dos docentes (...) da Uni-CV é (...) se disporem para vir cá às aulas assistirem (...) portanto (...) acompanhar o crescimento natural diria eu dos (...) estagiários (...) com as suas exigências com, com o seu modo de trabalhar (...) desta forma que têm feito, que tem feito os seus trabalhos

**I** - Considera que a supervisão ou orientação do estágio pedagógico contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

**B4** - muito (...) eu acho que muito porque eu digo sempre nós aprendemos todos os dias nós crescemos todos os dias e nós nos fazemos profissionais todos os dias e (...) acredito que a supervisão do estágio para mim é muito gratificante na medida em que (...) não só (...) volto (...) a rever aquilo que aprendi enquanto estudante como também por em prática algumas (...) teorias (...) aquilo que de fato eu leio nos manuais, mas também (...) a própria interação com os estagiários com a supervisora ou o supervisor ajuda a criar uma ideia mais consistente (...) do aluno na orientação do estágio e ajuda-nos muito (...) na nossa formação na nossa capacitação (...)

**I** - Como foi recrutado para exercer as funções de orientador?

**B4** - (...) submeti-me a um (...) concurso público, concurso público (...) e inscrevi-me (...) e fui selecionado (...) portanto ... ando a exercer as minhas funções

**I** - Que critérios julga que estiveram na base do seu recrutamento?

**B4** - aaaah essa questão deveria estar a ser dirigida a quem é que faz (...) a seleção, mas acho que por um lado acho que aproximação da escola é um facto que não posso descurar somos uma escola próximo da Universidade aah mas também há outros não sei se estaria a (...) dizer algo errado se disser que também a minha própria experiência porque já levo alguns anos de nessa labuta nessa luta e (...) se calhar reconheceram (...) na minha pessoa a capacidade de fazer uma orientação de estágio a avaliação ou quem pode de facto responder concretamente a essa questão eu já lhe disse é a própria instituição

**I** - Em que altura do ano se iniciou o estágio?

**B4** - e pá aa contra (...) o meu gosto, não é? e aquilo que se espera de uma orientação do estágio este ano ... (...) iniciou muito tarde (...) nós começamos no mês de março (...) e o ano letivo como sabe termina (...) no mês de junho, não é? tivemos mais ou menos quatro meses o que do meu ponto de vista é insuficiente para orientação do estágio para formação de UM FUTURO professor alguém que nós queremos que venha ser um bom professor (...) do meu ponto de vista digo que qualquer (...) estágio (...) pedagógico para formação de professores eu acho que deve ter um tempo maior

**I** - Como são as relações entre a Uni-CV e a escola?

**B4** - eu digo sinceramente que (...) o relacionamento (...) é impossível, é impossível (---) um relacionamento institucional como pode ver (...) normalmente (...) nós que estamos aqui (...) na escola, não é? recebemos (...) as demandas os pedidos da (...) Uni-CV e nós há medida do possível vamos tentando cumprir nossas obrigações mas eu acho que (...) se calhar é necessário fazer algo mais (...) mostrar (...) digamos que o relacionamento entre as duas instituições deve ser muito mais próxima muito mais próxima porque assim todos acabam por ganhar porque (...) este ano estou a lecionar 11Oano e os alunos que este ano estão a LECIONAR estão a estagiar com os conteúdos do 11Oano nomeadamente a historiografia deram essa matéria de uma forma muito leve ou praticamente não deram matéria, não é? E isso demonstra claramente que o relacionamento não é o desejado ...se fosse desejado não seria dessa forma

**I** - Em média, quantas reuniões foram realizadas?

**B4** - estas a falar de nós como grupo? neste momento nós não me lembro de ter participado em mais do que duas reuniões até agora

**I** - Está prevista mais alguma outra reunião?

**B4** - há uma outra reunião (...) para sete de de julho

**I** - Quais foram os objetivos das reuniões já realizados?

**B4** - a primeira (...) reunião (...) tinha como objetivo (...) reunir o corpo de orientadores que iria fazer (...) a orientação de estágio (...) também conhecer (...) as pessoas que estão envolvidas se conhecerem (...) minimamente (...) bem como também (...) conhecer os regulamentos e (...) todas as exigências que normalmente são feitas pela (...) Universidade em relação à orientação de estágio

**I** - E a segunda reunião?

**A** - a segunda foi feita mais (...) para concertarmos os horários coisas do género já não me lembro bem.

**I** - Como é que se processa a planificação do estágio?

**B4** - está-se a falar do estágio aqui na escola ou ...

**I** - Da Uni-CV para Escola.

**B4** - (...) nós recebemos orientações da Instituição e de acordo com as orientações da Instituição nós fazemos a nossa (...) programação por aulas (...) vamos de acordo com as exigências adaptadas aos nossas (...) trabalhos

**I** - Como recebe as orientações da Uni-CV aos orientadores?

**B4** - normalmente (...) hoje felizmente (...) através de do correio eletrónico nós conseguimos comunicar tem sido esse (...) a nossa (...) forma de comunicação

**I** - E a planificação feita cá na escola teve apoio da Universidade?

**B4** - não repara cada grupo (...) de estágio faz o seu (...) plano (...) e envia à Universidade para a supervisora para que esta possa também conciliar o plano (...) com o todo o trabalho que o orientador faz com as suas atividades ... não é? portanto esse trabalho (...) é feito aqui, mas também enviado para a para a

a Universidade para ser (...)

**I** - Quais as principais atividades desenvolvidas?

**B4** - atividade desenvolvidas são várias (...) também atividades não letivas e falando de atividades não letivas nós realizamos algumas palestras aqui na escola os estagiários também participaram na (...) elaboração de alguns cartazes também ainda está previsto uma visita de estudo a uma determinada zona neste caso ao Tarrafal ainda não está confirmado, mas quer dizer nós fazemos algumas coisas para além das atividades a dentro da sala de aula

**I** - No horário tem um tempo disponível para fazer o trabalho de orientação do estágio?

**B4** - com certeza, com certeza, mas (...) quero dizer o seguinte esse tempo que eu tenho disponível (...) não me é suficiente (...) eu (...) muitas vezes tenho que (...) ocupar outros tempos, não é? em casa por exemplo nas horas de lazer nas horas de descanso tenho que fazer trabalho também nessas horas porque só (...) o tempo (...) o horário da escola não chega

**I** - Esse tempo disponível foi disponibilizado pela direção da escola?

**B4** - não, não, não nós temos o nosso horário (...) quando (...) concorremos para orientação do estágio (...) temos a consciência de que aah a escola também tem as suas exigências e nós vamos desenvolver, portanto a nossa o nosso trabalho em função do das exigências (...) da escola e a escola não faz praticamente nada para nos facultar (...) para nos dar algum apoio ou alguma facilidade na orientação do estágio nós é que temos de adaptar o nosso horário ao ... ao trabalho do estágio

**I** - Qual foi o número de estagiários por supervisor/Orientador?

**B4** - ahh este ano, este ano tive cinco estagiários

**I** - Como são os encontros antes da observação das aulas?

**B4** - esses encontros são na maior parte das vezes entre o orientador e o estagiário que vai lecionar a aula seguinte cujo objetivo é o de análise conjunta do plano de aula a ser implementado, também fornecemos/indicamos materiais necessários

**I** - Os estagiários quando chegam na escola começam logo a lecionar?

**B4** - Não repare nós os orientadores primeiramente (...) damos um número x de aulas ... para poderem (...) orientar (...) depois nós começamos eles (...) começam por (...) dar as aulas (...) e nós (...) o grupo todo (...) observa o estagiário que está (...) em ação depois das aulas dadas nós temos um (...) período de reflexão (...) aí vamos corrigir vamos criticar vamos apoiar vamos enfim fazer o que deve ser feito para melhorar para aprimorar mais aquilo que se exige de uma aula a um estagiário

**I** - Como se processa as reuniões pós-observação?

**B4** - bom (...) normalmente (...) após a aula do estagiário reunimos (...) e damos a palavra ao estagiário que acaba de dar a aula que (...) faz a sua autoanálise autoavaliação da aula que deu ressaltando aspetos positivos e os menos conseguidos depois (...) a palavra é passada aos colegas os outros estagiários que também vão ressaltando os aspetos positivos e os menos conseguidos durante a aula (...) e finalmente quando eu sou o último (...) porque às vezes temos a presença da (...) supervisora quando assim (...) sou (...) a penúltima pessoa (...) a comentar (...) os aspetos também da aula e finalmente a supervisora (...) depois de todo o comentário a estagiária ou o estagiário tem a palavra para se defender (...) das críticas entre aspas (...) que lhes são dirigidas durante a reunião

**I** - Durante o estágio tiveram a presença da figura do coordenador (a) de história da Uni-CV?

**B4** - felizmente (...) tivemos porque neste caso o nosso grupo a coordenadora do grupo de estágio é também a supervisora do grupo assim (...) tivemos a sua presença em várias reuniões

**I** - Existe algum instrumento para observação das aulas?

**B4** - sim repara que nós recebemos (...) da Universidade (...) uma espécie de grelha de, de, de observação que do meu ponto de vista (...) carece de algum (...) tratamento (...) mas de certa forma nos ajuda (...) digamos a avaliar ou, portanto nos ajuda na avaliação dos estagiários

**I** - Sabe quem o elaborou?

**B4** - pelo que eu sei (...) é uma grelha que foi adaptada foi feita por um grupo de outra disciplina

qualquer eu não consigo precisar (...) e a Universidade achou por bem fazer com que também os outros grupos talvez o nosso grupo (...) apoiasse nesse (...) mesma grelha instrumento, não é?

**I** - Através de que meio recebeu a grelha?

**B4** - recebi através de e-mail

**I** - A que tipo de bibliografia recorre para o exercer essas funções?

**B4** - (...) repare hoje nós estamos na era da (...) internet (...) recorro-me bastante a (...) internet, mas também aos manuais de pessoas que (...) já escreveram (...) já transmitiram experiências na sua (...) vida enquanto orientadores de estágio agora não consigo precisar o nome agora não consigo

**I** - A que conteúdos te referes?

**B4** - refiro-me à didática específica da disciplina de História

**I** - Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estágio?

**B4** - (...) o nosso grupo (...) peso embora (...) o tempo ser bastante curto (...) consegui (...) observar em média (...) 15 aulas por estagiário

**I** - E a supervisora?

**B4** - em média 4

**I** - Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?

**B4** - está a falar da instituição? ah como é que a escola se relaciona com os estagiários? bom eu acho que (...) que o relacionamento entre a escola e o estagiário tem sido normal a medida em que foram bem-recebidos (...) aqui sentem-se bem (...) circulam sem nenhuma dificuldade e nenhum constrangimento (...) pelas estruturas da escola (...) na sala dos professores eles sentem-se à vontade embora sabendo que eles são estagiários (...) também (...) participam nas atividades (...) da escola

**I** - Por exemplo?

**B4** - nas reuniões de avaliação (...) nas reuniões gerais dos professores (...) enfim acho que o relacionamento tem sido bom até aqui

**I** - Já tem conhecimento do novo regulamento?

**B4** - ah acho que sim (...) porque ah quando orientei o primeiro grupo de estágio tinha um outro regulamento (...) neste momento (...) temos em mão (...) um outro regulamento com (...) algumas diferenças ou algumas alterações, mas não são alterações (...) de fundo

**I** - Como teve conhecimento do mesmo?

**B4** - é sempre pela mesma via pela via de internet (...) é tem sido essa via de comunicação

**I** - Em alguma fase da sua elaboração, teve conhecimento da realização de sessões de esclarecimentos e discussão e visando a sua consensualização?

**B4** - não (...) nós recebemos o documento já elaborado (...) diga-se de passagem um documento (...) um regulamento geral (...) que de certa forma não consegue (...) responder todas as demandas todas as questões que (...) um grupo específico levanta (...) na orientação do estágio nós recebemos (...) depois (...) do regulamento ter sido aprovado

**I** - Sabe quem o elaborou?

**A** - não faço ideia

**I** - Aponta alguns elementos diferenciadores do novo regulamento em relação ao anterior?

**A** - olha para ser (...) sincero eu não vi alterações de fundo que me façam ver de fato diferenças eu não vejo diferenças pontuais, mas que do meu ponto de vista são irrelevantes

**I** - Por exemplo a nível de avaliação, dos estagiários, do estágio.

**B4** - sim aí introduziu-se alguma coisa aah introduziu-se alguma coisa é pena que neste momento não consigo não tenho elementos concretos para ver essas alterações que foram feitas, mas sim há alterações que do meu ponto de vista não são muito profundas aah em relação ao outro regulamento que, que existia



**I** - Na sua opinião, qual é a mais avalia nesse novo regulamento?

**B4-** é o mesmo problema que se coloca teria de fazer uma pequena leitura

**I** - Na sua opinião a implementação do novo regulamento resultou na melhoria de desempenho?

**B4-** bom o que eu sei é que (...) já me lembrei (...) um dos aspetos mencionados no regulamento tem a ver se calhar com número de assistência de aula por cada (...) supervisor acho que aí sim (...) ajuda bastante (...) digamos naquilo que é (...) o desempenho do estagiário

**I** - A nível da vertente escola e instituição?

**B4-** não acho que praticamente não ... superficial muito superficial

**I** - Na sua opinião quais as principais dificuldades sentidas pelos supervisores, orientadores e os estagiários a nível do estágio?

**B4** - bom ah eu acho que uma das (...) principais dificuldades é exatamente a inexistência de uma comunicação de um relacionamento mais próximo entre a Instituição a Universidade e a escola neste caso o grupo de estágio (...) também outra dificuldade do meu ponto de vista no que diz respeito concretamente (...) à própria abordagem do tema que estamos a trabalhar como já lhe disse anteriormente (...) trabalhamos este ano no terceiro ciclo (...) no décimo primeiro ano estamos a abordar uma matéria que os alunos dizem claramente que têm conhecimento muito vago (...) muitas vezes as exigências não são muito claras (...) esse regulamento não debruça sobre isso é um regulamento interessante, mas que precisava ser adaptado a CADA núcleo de estagio porque cada disciplina tem as (...) suas exigências (...) naturalmente que a história, portanto sofre com a inexistência de um regulamento próprio que consiga (...) colmatar as dificuldades da própria disciplina

**I** - Essas dificuldades foram vividas pelos supervisores também?

**B4-** Sim (...) repare que eu acho que muito menos (...) porque normalmente ainda nós temos uma supervisão não sei mas do meu ponto de vista ainda não é uma supervisão muito engajada (...) com os problemas dos estagiários é uma supervisão exigente (...) sim mas pouco (...) contribuidora se assim posso dizer (...) a palavra pode não ser a mais correta mas que contribui muito pouco pelo (...) crescimento dos estagiários (...) mesmo queixam-se disso de que (...) se não tivessem o apoio do orientador (...) a vida deles seria muito mais complicada

**I** - Que importância atribui a esses problemas?

**B4-** (...) acho que esses problemas são (...) verdadeiramente importantes porque (...) se não forem resolvidos (...) quem no fundo acaba por ficar prejudicado são os estagiários (...) os nossos futuros alunos porque eles vão chegar no estágio (...) e querem chegar (...) com um conhecimento (...) digamos com um nível de conhecimento aceitável (...) mas do meu ponto de vista alguma coisa deve ser feita (...) no sentido de aproximar mais a Universidade as escolas e o mundo de trabalho porque vimos o seguinte que na Universidade (...) a abordagem dos temas (...) é meramente teórica (...) mas quando chegam na prática vemos que essa teoria (...) nem sempre se cola à realidade da escola (...) os estagiários às vezes ficam perdidos (...) se não houver um orientador (...) com conhecimento ou com alguma experiência (...) pode causar algum problema grave na formação dos estagiários

**I** - Quando fala de um orientador com experiência esta a falar da experiência a nível de orientação ou ao nível de lecionação?

**B4-** eu acho que ambas as coisas (...) porque a experiência a nível de lecionação conta muito (...) os orientadores são pessoas também formadas (...) mas também pessoas com experiência naturalmente que (...) as dificuldades que tiveram na formação e na entrada do mundo do trabalho foram sendo (...) foram sendo eliminadas com a sua experiência do dia a dia (...) mas também a nível da orientação de (...) estágio posso dizer claramente que hoje sinto-me (...) uma pessoa (...) melhor preparada para a orientação do estágio pedagógico e (...) sê-lo-ei melhor ainda no futuro

**I** - Que fatores considera estarem na origem desses problemas?

**B4-** aaah repare que (...) eu acho que falar de um facto ou outro é complicado deve ser visto (...) digamos de uma forma geral tem a ver quando se fala de problemas (...) com o nível de capacitação dos estagiários para as escolas (...) do ensino secundário têm que estar devidamente capacitados (...) é um problema que se coloca neste momento temos um (...) ensino superior muito (...) vago no sentido de ser muito teórico

pouco (...) condizente com a prática (...) isto porque muitas vezes as teorias estudadas (...) na Universidade (...) não tem seguimento aqui (...) na orientação do (...) estágio temos neste caso alunos que chegam aqui com problemas vários desconhecimentos de conteúdos (...) necessários para a lecionação (...) algumas dificuldades com a oralidade e com a escrita do português são coisas que nós vamos lutando aqui durante o tempo de (...) estágio que, portanto, não é fácil ... principalmente quando se tem um estágio com a duração a que nós tivemos

**I** – Ponderando a sua experiência de supervisão /orientação com outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas?

**B4**– (...) eu acho que esses problemas são problemas do sistema (...) falo concretamente do sistema de formação (...) há lacunas várias no processo de formação (...) dos estagiários (...) quando chegam ao estágio ainda (...) precisam de algum amadurecimento (...) daquilo que deveria ser (...) um estagiário um aluno para o início do estágio

**I** – Conseguir exemplificar esses aspetos?

**B4** – claro repare quando eu falei concretamente aqui digamos da questão a oralidade da questão da (...) escrita (...) da questão do desconhecimento dos conteúdos (...) o problema do sistema (...) não se pode colocar o problema apenas (...) ao estagiário (...) é apenas o produto do sistema e (...) o sistema deve ser do meu ponto de vista revisto

**I** - Que potencialidades consideras existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?

**B4** – eu acho que (...) têm muita potencialidade porque são jovens com vontade de conhecer e de aprender (...) apesar de terem trazido (...) algum (...) handicap no (...) seu curriculum (...) são pessoas com muita vontade de (...) trabalhar são cientes das suas dificuldades, são pessoas humildes (...) o estágio (...) que tivemos foi muito bom (...) para que também possam ser úteis (...) à nossa sociedade

**I** – Como avalia a relação entre todos os elementos do núcleo de estágio?

**B4** – olha nós tivemos um grupo espetacular (...) aberto sincero (...) que não gosta de (...) enganar-se uns aos outros falo concretamente eu como orientador e os estagiários as críticas foram feitas sempre de forma clara (...) objetiva mas também (...) sempre (...) entendemos que as críticas devem ser acompanhadas de sugestões ... o que nós fizemos durante a orientação do estágio foi conciliar ou CONTRIBUIR para o amadurecimento dos (...) estagiários (...) criticando-os apontando os erros e corrigindo-os diariamente mas também dando a nossa sugestão de como é que as coisas devem ser feitas e eu acredito que (...) o meu grupo foi fantástico isso apesar das dificuldades que eu já lhe disse aqui que encontraram porque repare que (...)

**I** – Por último gostaria como é a sua relação com a supervisora?

**B4** – bom (...) nós temos um relacionamento normal somos todos (...) professores (...) cada um no seu estabelecimento de (...) ensino cada um com as suas atribuições (...) em termos de estágio (...) portando tem que se submeter à hierarquia que existe, mas (...) conversamos umas vezes (...) as nossas ideias foram muitas vezes convergentes, mas (...) por vezes foram divergentes acho que isso é normal para duas pessoas que querem (...) trabalhar entre duas pessoas que gostam de trabalhar e que gostam daquilo que fazem cada um interpreta da sua forma cada um tem a sua forma de estar e temos é que nos respeitar uns aos outros e, portanto, é fazer o nosso trabalho

**I** – Obrigada pela sua disponibilidade, agradeço imenso a sua contribuição para o nosso estudo.

**B4**– Sempre que precisar estarei disponível

## Entrevistado B5

**I** - Teve alguma formação específica para desempenhar o cargo?

**B5**- aah nível da supervisão e da orientação do estágio?

**I** -Exatamente

**B5**- não infelizmente eu não tive nenhuma orientação nenhuma formação

**I** - Considera importante a existência de oferta formativa nessa área?

**B5** (...) sem dúvida eu acho que é extremamente importante porque (...) para se exercer esses cargos de supervisão e orientação precisamos de algum conhecimento tanto na perspetiva científica como na vertente pedagógica, não é?

**I** Em que modalidades devia ser ministrada essa formação?

**B5** ...bem modalidades depende da disponibilidade da instituição e também dos (...) formandos dos orientadores e supervisores, mas poder-se-ia fazer isso através de seminários (...) ou então ... uma formação contínua (...) pode-se também fazer assim ou então ainda (...) à distância com encontros como que eu hei de dizer encontros pontuais através (...) dos quais poder-se-ia fazer (...) essa formação

**I** - Por quem?

**B5** - por quem? Bem (risos) autoridades da matéria neste caso professores da instituição que tutela (...) o estágio neste caso (...) concreto a universidade (...) e professores já com uma longa formação (...) superior (...) dos supervisores e (...) orientador?

**I** - Com que conteúdo?

**B5** - bem conteúdo teria a ver com (...) a disciplina (...) que neste caso seria a Filosofia (...) os conteúdos (...) teriam que ultrapassar os conteúdos presentes no programa (...) por forma que o supervisor e o orientador passassem a ter uma visão muito mais ampla dos conteúdos contemplados no programa, ok?

**I** - Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções?

**B5** (...) é extremamente importante e muito útil eu ... devo confessar eu fiz uso da minha experiência profissional (...) para responder a essa solicitação da Universidade quer dizer não tive nenhuma formação específica na área, entretanto essa experiência resulta (...) do trabalho de vários anos e com essa experiência consegui então passar (...) passar essas ideias aos estagiários, mas recorrendo também (...) às leituras (...) a investigação que nós devemos fazer sempre enquanto supervisor e orientador para poder responder às exigências (...) do estágio

**I** - Falando de leituras, que tipo de bibliografia consulta para poder orientar ou supervisionar o estágio?

**B5** - bem aah particularmente em relação à filosofia (...) pela sua natureza temos que consultar muitas bibliografias desde logo a bibliografias referentes à própria disciplina, mas também as, as bibliografias referentes às disciplinas afins, (...) que também de uma forma ou outra estariam ligadas à Filosofia então teríamos que consultar também outras bibliografias, ok?

**I** - Qual é o significado que atribui ao termo supervisão?

**B5** - bem (risos) para mim supervisão (...) tem a ver primeiro com supervisionar (...) os orientadores (...) mas também o estagiário agora tem a ver mais com um metodólogo estaria a ver mais neste sentido uma pessoa que tem consigo a vertente científica, mas sobretudo a vertente pedagógica (...) para poder no fundo preparar os estagiários na vertente pedagógica salvaguardando sempre a científica significa que essa pessoa teria que ter as duas componentes (...) a científica e a pedagógica com uma visão MUITO ampla das coisas

**I** - Quando diz supervisionar o que significa para ti?

**B5** (...) bem supervisionar poderei não precisar o termo, mas (...) eu vejo assim uma pessoa que tem a capacidade autoridade intelectual estar à altura de (...) ver (...) as potencialidades dos estagiários, mas também as suas deficiências para poder de facto supervisionar (...) significa que teria que ter uma visão para lá do orientador e dos estagiários quando isso muitas vezes não acontece, não é?

**I** considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B5** - sim, eu acho que sim, contudo tem a ver com a questão inicialmente colocada a sua formação quer dizer o supervisor tem que ter uma formação ESPECÍFICA para poder estar à altura de fazer progredir (...) o processo (...) do estágio sem a formação ... faz-se o estágio, mas com algumas dificuldades

**I** - Considera que a supervisão/orientação do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional?

**B5** (...) sem dúvida sem dúvida porque o homem aprende sempre, não é? até à morte então aah nós

acabamos por atualiza (...) acabamos por estar mais atualizados em termos de metodologia de estratégias da questão do plano de aula etc. (...) isso para mostrar que é necessária uma formação contínua (...) porque nós não tivemos nenhuma formação (...) então implicaria (...) estarmos sempre a acompanhar a evolução do processo ensino - aprendizagem e neste caso estaremos na verdade (...) a perder porque não estamos a ter essa formação inicial, contudo nós aprendemos isso através das inovações que os estagiários trazem porque (...) o modelo de um plano para os estagiários eventualmente poderá ser diferente do modelo dos planos que tivemos quando estivemos (...) na formação então acabamos por no fundo ter um cheirinho das inovações, não é? (risos) é isso

**I** - Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos futuros professores?

**B5**-bem, eu não sei se eu estaria na altura de responder à questão porque não faço parte da Universidade (...) fui convidado para (...) orientar o estágio não conheço os modelos (...) se existem mais do que um modelo ou há um único desconheço de facto o modelo do estágio

**I** - Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV?

**B5** como que é a questão?

**I**- Que tipo de práticas supervisivas pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV?

**B5**- bem eu acho que tem a ver com encontros pontuais aah ... de oito em oito dias ou por vezes em cada mês um encontro com o orientador e os estagiários para se discutir a decorrência dooo, do processo de estágio analisando as vertentes aaah a vertente pedagógica, não é? a questão do plano de aulas estratégias das metodologias dos objetivos formulação dos objetivos a questão da avaliação não é? são peças necessárias para, para a questão da, da vertente pedagógica mas também ... ah o supervisor estará sempre atento aos conteúdos científicos que devem ser sempre salvaguardados não é? então no fundo o supervisor está presente observa deteta as falhas deixa orientações depois volta pra ver se aqueles objetivos já, já foram alcançados e projetar novos objetivos para, para, para os próximos encontros

**I**- E perante isso qual é o papel do orientador?

**B5**- bem eu acho que o orientador no fundo acaba por ser uma ponte entre o estagiário e o (...) o supervisor (...) é uma pessoa que está mais (...) perto dos estagiários consegue detetar as falhas, mas por isso mesmo (...) está sempre em concertação com o supervisor e em conjunto (...) traçam diretrizes para melhorar o processo (...) do estágio

**I**- Como foi recrutado para exercer as funções de orientador?

**B5**-. (...) foi através de um concurso público

**I**- Que critérios julgas que estiveram na base do seu recrutamento?

**B5**- bem (risos) isso é difícil de \responder eu penso estar na base do meu recrutamento a minha experiência profissional (...) os anos de serviços também é exigido a partir de dois anos para se ser orientador ou supervisor do estágio penso que são esses dois, esses dois critérios essencialmente

**I**- O seu recrutamento tanto para supervisor como para orientador foi por convite?

**B5**- sim foi por convite

**I**- Em que altura do ano se iniciou o estágio?

**B5** (...) este ano há um grupo que começou em novembro e há um outro grupo que começou em abril e aqui põem-se a questão da avaliação eu até estava a discutir com os meus estagiários porque veja como avaliar os estagiários uns a começarem em novembro e outros em abril? ... bem certamente haverá alguma discrepância em termos de avaliação e aqueles que começarem em novembro estarão menos preparados ou estarão mais preparados? ou então o contrário aqueles que começarem em abril estarão mais preparados? então aqui põem-se a questão (...) como hei de dizer de uniformidade de procedimentos quer dizer a Universidade deveria era planificar isso tudo a ter um início e ter um fim para garantir a uniformização de (...) procedimentos e tornar a avaliação dos estagiários mais objetiva

**I**- Sabe explicar essa discrepância?

**B5**- discrepância em termos do inicio do estágio?

**I-** Exatamente

**B5-** constrangimento na Universidade eu acho que tem a ver com (...) alguma mudança que se verificou na Universidade inicialmente Instituto e no quadro Universidade novo modelo (...) para os estudantes (...) que começaram mais tarde (...) estão a fazer o estágio no quadro da, da Universidade não do ISE acho que é essa explicação para essa discrepância ligeira

**I-** Teve esses dois grupos?

**B5-** sim são dois grupos ... são duas turmas digamos assim duas turmas eu estou a falar a nível da Filosofia, mas eu acredito que existem também (...) outros cursos que tiveram o mesmo problema

**I-** Como orientador tem trabalhado com os dois grupos?

**B5-** não, não tenho infelizmente não tenho até que eu gostaria, gostaria de ter para poder comparar a nível do PESO de formação porque aah ah eu acredito que há alguma coisa diferente nisso aah ... pela positiva ou pela negativa, não é? ah uns vão fazer durante cinco anos no quadro do ISE (...) no quadro da Universidade apenas (...) quatro anos

**I-** Como são as relações entre a Uni-CV e a escola?

**B5-** bem as relações eu acho que são boas (...) até porque cá nessa escola tem havido (...) convites (...) no sentido de a escola aceitar (...) a orientação dos (...) estágios eu acho que a relação é boa

**I-** Em média, quantas reuniões foram realizadas?

**B5-** reuniões está a falar do processo do estágio?

**I-** Exatamente

**B5-** bem aah poucas reuniões na verdade são poucas as reuniões realizadas durante o ano. bem pelo menos até este presente momento dois encontros (...) entre a escola e a Universidade.

**I-** Com que objetivos?

**B5-** objetivo no fundo é (...) aquela concertação necessária que se deve fazer para garantir uma decorrência saudável do estágio então é necessária sempre esse encontro pontual entre, entre os orientadores os supervisores e o coordenador do estágio

**I-** Como é que se processa a planificação do estágio?

**B5-** ... bem é uma outra questão que se calhar podemos não estar por dentro porque a planificação é feita na Universidade (...) então porque eu não sou professor da Universidade terei algumas dificuldades em responder essa questão (...) bem certamente esta planificação atende (...) o programa das diversas disciplinas e o calendário (...) escolar acredito que (...) a planificação deve obedecer pelo menos esses os dois parâmetros

**I-** E a planificação das atividades da escola?

**B5-** bem aqui há uma figura importante que é o coordenador, não é? ah há um coordenador da disciplina então cabe a ele distribuir os conteúdos aos professores e aos estagiários aah ... depois com a distribuição dos conteúdos faz-se uma discussão das metodologias das estratégias há para depois então a aula ser ministradas nas respetivas turmas

**I-** Quais as principais atividades desenvolvidas?

**B5-** está a falar (...) dentro do currículo ou extracurricular?

**I-** De todas as atividades?

**B5-** bem são várias as atividades (...) faz-se por exemplo as aulas normais (...) aula de tipo ... expositiva (...) mas também por vezes faz-se aulas de debates particularmente em relação a filosofia fazemos sempre ... (...) trabalhos de grupo faz-se (...) essencialmente (...) essas atividades (...)

**I-** Qual é o nº de estagiários por supervisor/Orientador?

**B5-** são cinco (...) tanto em relação a supervisão como em relação a orientação do estágio

**I-** Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?

**B5-** bem aah assistência ... bem isso implicaria também falar a distribuição dos estagiários, não é? existem

muitas modalidades, mas por vezes faz-se desta forma distribui-se cada estagiário (...) para sua turma (...) e o núcleo vai assistir as aulas de cada estagiário, acompanhados pelo orientador e por vezes pelo supervisor porque essa é uma modalidade, mas neste momento por exemplo acabamos por fazer coexistir os estagiários que inicialmente lecionavam no 12º para as turmas do 11º ano já que o 12º já terminou o (...) o ano letivo (...) então pode-se (...) também fazer coexistir dois estagiários ou mais na mesma turma dando aulas de uma forma alternada agora em relação a assistência estará presente o supervisor o orientador e os restantes estagiários desse núcleo

**I-** Como se processa as reuniões de pós-observação?

**B5-** bem dessa forma o estagiário em causa começa por fazer uma consideração da sua aula uma espécie de autocrítica autoavaliação também depois cada elemento do núcleo vai fazer uma consideração em relação a aula assistida para depois então o orientador tecer as suas considerações na presença do supervisor que acabará também por fazer a sua, a sua apreciação sobre, sobre a aula

**I-** Existe algum instrumento (grelha) para avaliar os estagiários?

**B5-** sim, sim, sim nós normalmente temos um formulário no qual temos os itens, não é? com os quais vamos, vamos avaliar aah os diferentes pontos da ... da, da assistência às aulas

**I-** Sente alguma dificuldade em utilizar este instrumento?

**B5-** não até porque gostaria de ter aah outros instrumentos ou então algumas inovações nesses instrumentos para (...), para melhor (...) se orientar o estágio, mas não tenho nenhuma dificuldade em, em

**I-** Quem o elaborou?

**B5-** bem ... a Universidade por vezes aah mas também o orientador pode com base na experiência que tem de fazer o seu formulário em concertação com o supervisor (...)

**I-** Como recebeu a grelha de observação?

**B5-** através do supervisor (...) a enviar para os orientadores a grelha

**I-** Analisaram a grelha conjuntamente?

**B5-** discutimos bem particularmente em relação a Filosofia a discussão é que faz a Filosofia então (...) tudo passa pela discussão

**I-** A grelha?

**B5-** a grelha sim, sim, sim chegamos a discutir

**I-** Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estágio?

**B5-** por mim (...) por ... enquanto orientador... praticamente (...) vinte (...) e uma aula

**I-** Em que ano é que exerceu as funções de supervisor?

**B5-** em 2007, em 2007 sim

**I-** Fala de supervisão e orientação qual é o significado que atribui a esses dois conceitos?

**B5-** não há diferença até porque por vezes há alguma dificuldade em distinguir esses dois conceitos, mas acho que sim acho que tem a ver com a delimitação de parâmetros (...) de competência se quiser assim como eu tinha dito o supervisor aah vai supervisionar no fundo está para lá do orientador, não é? e enquanto orientador você limita EU particularmente falo do meu caso na presença do supervisor ou enquanto orientador eu pretendo apenas analisar (...) os aspetos pedagógicos na SALA DE AULA (...) relacionados com o plano de aula eu deixaria sempre ao supervisor (...) enquanto metodólogo

**I-** Está sempre presente?

**B5-** o supervisor? não, não está sempre presente e eu acho que não tem que estar sempre presente porque pode estar também a supervisionar outros núcleos então “ficar-lhe-ia” difícil estar sempre presente aparece pontualmente (...) para, para ver o pulsar do (...) estágio e depois destas orientações (...) volta ao núcleo para ver se de fato esses objetivos (...) já estão alcançados para depois então (...) traçar novos objetivos ou novas tarefas

**I-** Como é que a escola onde os seus estagiários estão se relaciona com estes?

**B5-** bem aqui particularmente eu acho que os estagiários têm um bom relacionamento com os professores e os restantes ah funcionários não há nenhum problema de maior entre os estagiários e os funcionários o ambiente é muito saudável em termos (...) de relacionamento

**I-** Já tem conhecimento do novo regulamento?

**B5-** eu tenho de uma forma informal (...) eu estive aí num encontro através do supervisor tivemos (...) umas discussões, mas (...) umas discussões superficiais em relação a esse novo regulamento depois espero ter um encontro digamos com carácter formal para a gente discutir e ter um conhecimento mais aprofundado sobre, sobre esse regulamento

**I-** Qual é o regulamento que estás a por em prática no respetivo estágio?

**B5** bem o regulamento ... digamos (...) do ISE, não é? é esse o regulamento digamos o regulamento antigo (...) que está a ser colocado em prática

**I-** Porque não o novo regulamento?

**B5-** não senti à vontade

**I –** Porque?

**B5-** não tive nenhuma preparação

**I-** Na tua opinião, quais são as principais dificuldades sentidas pelos professores orientadores, supervisores e os estagiários?

**B5-** bem em relação ao orientador é a questão daquela avaliação contínua (...) até porque eu acho que é necessário aos orientadores terem de vez enquanto um seminário (...) através do qual vão atualizar os seus conhecimentos sobretudo na perspetiva ..., didático-pedagógica (...) assim para poder estar na altura de (...) de acompanhar os estagiários (...) ah fazer um estágio (...) de qualidade em relação aos professores estagiários aí nota-se algumas dificuldades (...) do ponto de vista científico (...) algumas deficiências científicas, mas também alguns constrangimentos do ponto de vista pedagógico (...) que no fundo são vertentes que devem ser trabalhadas

**I-** Que importância atribui a esses problemas?

**B5-** bem, mas são determinantes para o processo do ensino-aprendizagem e também em relação ao estágio (...) porque o que se quer na verdade é a formação de qualidade então tanto em relação ao orientador enquanto tal (...) também em relação aos alunos devem ter uma formação de qualidade (...) ao orientador porque tem esse papel de acompanhar os estagiários, mas também os estagiários porque vão formar alunos então tem de ter uma formação (...) de qualidade

**I-** Gostaria que me apontasse as dificuldades enfrentadas pelos orientadores/supervisores?

**B5-** bem ... em relação ao orientador a mesma coisa particularmente em relação a mim, não é? porque não (...) tenho nenhuma formação a esse nível então como eu tinha dito (...) são experiências vividas decorrentes (...) desse exercício com o qual eu faço esse (...) trabalho de supervisão na verdade implicaria uma formação a esse nível ou então a nível superior para poder exercer cabalmente essa função de supervisão

**I-** Ponderando a sua experiência de supervisão/orientação com outros estagiários considera esses problemas como situações problemáticas típicas?

**B5-** situações problemáticas típicas em ...

**I-** Em relação a este ano as dificuldades enfrentadas considera serem típicas?

**B5-** está a dizer típicas no sentido de ... não percebi bem a questão

**I-** Quero dizer se são habituais ou não?

**B5-** ah sim (...) são correntes é verdade sempre existiram aaah

**I-** Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente esses problemas?

**B5-** bem satisfatoriamente fica difícil colocar no lugar deles para responder a questão eu acho que lá conseguem resolver (...) mas com algumas dificuldades (...) estamos a falar das dificuldades dos estágios temos várias dificuldades posso até trazer a questão (...) da energia elétrica uma questão aparentemente

muito simples porque imagina um estagiário vai ministrar uma aula (...) vai imprimir um plano se deixar para última hora não encontra energia logo acaba por fazer uma aula sem (...), sem o plano então uma das dificuldades (...) outras dificuldades (...) tem a ver com a própria complexidade do processo ensino aprendizagem que por vezes não consegue resolver essas dificuldades sozinho acaba por recorrer ao orientador neste caso

**I-** Como, por exemplo?

**B5-** aah bem na questão da organização da estrutura da aula (...) a conceção do plano da aula também as atividades a serem (...) implementadas e a avaliação

**I-** Fazendo a última questão, gostaria de saber que potencialidade considera existir na prática pedagógica dos professores da Uni-CV?

**B5-** (riso)sabe que avaliar não é uma coisa fácil (...) eu acho que bem os estagiários certamente vão levar alguns instrumentos com os quais podem materializar algumas ideias agora precisar potencialidades eu tenho algumas dificuldades em fazer isto eu acredito eu vejo o estágio como uma fase em que o estagiário vai adquirir alguns conhecimentos alguns instrumentos para depois então materializar esse conhecimento mas enfim ser professor é um processo então você vai, vai sendo um bom professor mas vai sendo sempre vai sendo, não é? e nunca é um bom professor aah e ponto final é todo um processo eu vejo assim

**I-** Muito obrigada pela sua entrevista agradeço imenso a sua disponibilidade em conceder-me a entrevista.

**B5-** ok. Eu espero dar algum contributo, mas aah aah com toda aquela humildade e honestidade

**I-** Obrigada

**B5-** Espero contribuir de facto.

## Entrevistado B6

**I -** Bem vamos dar início à nossa entrevista

**B6 –** Agradeço imenso essa oportunidade de falar sobre aquilo que faço

**I-** Eu é que agradece e para iniciarmos gostaria de saber se teve alguma formação específica para desempenhar o cargo?

**B6 -** ah não recebi qualquer tipo de formação fazemos o concurso e o Ministério de Educação nos dão despacho para fazer a orientação de estágio, mas formação específica não

**I-** Considera importante a existência de oferta formativa nessa área?

**B6-se** houvesse, acho que não há, mas se houvesse seria importante

**I-** Que tipo de formação pensa que seria importante ministrar?

**B6-** aaah principalmente a nível da didática da disciplina de história para os orientadores e mais para a área de Ciência da Educação embora a didática faz parte da Ciência de Educação, mas reforçar um pouquinho na área de Ciência de Educação de uma forma geral em termos também (...) de desenvolvimento curricular... porque existe também nessa parte do desenvolvimento curricular, mas (...) em geral é Ciência de Educação para reforçar

**I-** Em que modalidade devia ser ministrada essa formação?

**B6-** aaan... eu penso que devia ser... modular (...) mas uma formação de pelo menos umas vinte horas por exemplo só para esses orientadores antes do início porque há pessoas que já estão acostumadas a orientar estágios já têm alguma ideia do que fizeram no ano anterior então continuam a fazer ou às vezes recebem alguma partilha de experiência com os outros colegas, mas no início podiam-se fazer uma formação de umas vinte horas ou dez para não exagerar

**I-** Por quem?

**B6-** deveria ser pela instituição (...) responsável pelo estágio estou a dizer a Uni-CV é responsável pelo



grupo de estudantes então deveria ser por parte da Uni-CV

**I-** E quem deveria ministrar essas formações?

**B6-** penso que deveria ser pessoas ligadas à área de Ciência de Educação, mas também da didática da disciplina de história propriamente dita

**I-** Pensa que possuir uma formação na área de supervisão lhe seria útil no desempenho dessas funções?

**B6-** seria sim, seria muito útil porque às vezes ah numa Ação de formação nós podemos encontrar todos os, os orientadores e os supervisores (...) e há muita experiência acumulada que pode ser passada também para além de coisas novas que o (...) formador pode nos trazer e geralmente depois que iniciamos o estágio dificilmente nos voltamos a ver e às vezes até o contacto via e-mail é difícil se houver alguma dificuldade algum problema nós às vezes ouvimos falar e nós não temos essa esse contacto permanente (...) por isso é que ... deveria ser

**I-** Qual o significado que atribui ao termo supervisão?

**B6-** ... supervisão ... no meu caso é orientação

**I-** Então fala um pouco sobre orientação.

**B6-** bem, o papel do supervisor deve ser uma espécie de articulação entre a instituição que promove o estágio e a instituição onde o estagiário se encontra colocado para além de dessa articulação também o supervisor tem o papel de (...) trazer experiência ele também pode trazer informações para além de experiências próprias e ajudar em caso (...) de algum problema aqui (...) por exemplo em termos de conteúdos às vezes pode ser que haja alguma falta de esclarecimento não sei

**I-** Para ti o que significa orientar?

**B6-** ... olha (suspira) é ... é introduzir um grupo de (...) estudantes no (...) mundo profissional na parte (...) profissional de docência (...) mas é muito mais do que isso porque (...) esta diretamente ligada aos conteúdos há também toda uma parte relacional que é (...) para o desenvolvimento para a evolução da profissão da docência (...) a parte relacional é Muito importante porque favorece o clima de ensino aprendizagem dentro da sala de aula às vezes nós temos pessoas estagiários com muitos conteúdos mas que na prática não consegue desenvolver o seu trabalho exatamente por causa dessa parte relacional que não é muito boa temos que trabalhar isso durante (...) o estágio é importante para (...) se formar profissionais embora nós não podemos fazer isto concretamente porque só experiência vai conseguir

**I-** Considera que a supervisão na orientação do estágio contribui para um melhor desempenho dos estagiários?

**B6-** contribui, eu acho que sim (...) contribui às vezes nós temos alguns que vêm já com alguma experiência de docência chegando aqui (...) eles no final dizem que aprenderam muita coisa porque tinham uns tiques anteriores que abandonaram porque tinham umas ideias também anteriores que abandonaram (...) e agora (...) aprenderam melhor a estruturar uma aula a desenvolver uma aula por parte daqueles que ainda não tem uma experiência é uma questão mesmo de (...) arranque é assim mesmo no começo nós temos que (...) ter o máximo de cuidado para podemos lançar um profissional como deve ser quer dizer nós não podemos lançar um profissional como deve ser, mas tentamos

**I-** Considera que a supervisão/orientação do estágio pedagógico contribui para o seu desenvolvimento profissional?

**B6-** contribui perfeitamente por exemplo (...) não dá tempo para uma pessoa ficar (...) acomodada (...) se eu quero mostrar alguma coisa útil eu tenho que estudar também se o estagiário vier com uma coisa nova (...) isso leva ao orientador a estar em permanente formação (...) contínua ajuda (...) muito o orientador também

**I-** Que modelo de supervisão é exercido na Uni-CV na formação dos estagiários?

**B6-** modelo assim como?

**I-** Se tem conhecimento do modelo de supervisão seguido pela Uni-CV?

**B6-** eu sei que há algumas regras que eles devem seguir (...) por exemplo eles têm de assistir um determinado número de aulas eu acho que neste ano disseram que eram quatro aulas no, no máximo no mínimo por cada estagiário os supervisores deveriam assistir embora nem sempre é possível fazer isso (...)

eu sei que eles também participam da avaliação dos estagiários aliás eles assistem para poderem participar da avaliação dos estagiários, mas assim um modelo eu não estou a ver

**I** Que tipo de práticas supervisoras pensa que são desenvolvidas na prática pedagógica da Uni-CV.

**B6-** olha não conheço muito bem

**I-** Como foi recrutada para exercer as funções de orientadora?

**B6-** na primeira vez eu concorri eu ouvi dizer que estava a decorrer um concurso e eu queria (...) essa experiência então eu concorri (...)eu acho que fazem uma seleção lá e o Ministério da Educação homologa (...) a seleção a segunda vez não recebi o documento aqui mas eu telefonei para alguém que eu conhecia e essa pessoa (riu)me disse que estava a decorrer um concurso precisamente faltavam quatro dias para terminar e que eu poderia entrar em contacto com um professor do Pedro Gomes que tinha aquele formulário fui lá preenchi o formulário fui entregar diretamente no Ministério de Educação e depois contactaram-me

**I-** Que critérios julgam que estiveram na base do seu recrutamento?

**B6-** eu penso porque talvez por já ter tido uma primeira experiência inicial (...) eu penso também que ... eu não sei eu acho (...) que confiaram no trabalho que eu fiz da primeira vez

**I-** Este ano, em que altura do ano o estágio iniciou?

**B6-** ah isso é um ponto muito grave porque o estágio este ano iniciou no mês de março (...) porque disseram que o estágio tinha de ser de quatro meses, mas eu acho que isso é um ponto chato porque quatro meses não é suficiente para lapidar digamos um profissional para vida inteira

**I-** Como são as relações entre a Uni-CV e a escola?

**B6-** da minha parte penso que a relação entre a escola e a Uni-CV é boa. Porque o supervisor foi muito bem-recebido (risos) (...) pode-se considerar que são boas

**I-** Em média, quantas reuniões foram realizadas?

**B6-** ... eu já estive em três reuniões estamos com mais uma marcada para o dia 7 de julho

**I-** Quais foram os objetivos dessas reuniões?

**B6-** a primeira era conhecer o núcleo de estágio de cada um também para decidir os dias em que (...) se deveria começar e também questões (...) burocráticas e guia de apresentação (...) e a segunda era para nós orientadores estabelecermos (...) um plano aliás era para apresentarmos o nosso plano de estágio com número de aulas por estagiário (...) a terceira era uma avaliação mais ou menos a meio do percurso e esta última que vamos fazer agora que é para a avaliação final e todos os outros tramites

**I-** Como é que se processa a planificação do estágio?

**B6-** no núcleo de estágio?

**I-** De um modo geral, tem conhecimento como se processo a planificação?

**B6-** ah da parte inicial eu não tenho conhecimento no meu núcleo ... eu sei agora da parte (...) da Uni-CV não tenho conhecimento diretamente eu só fui às reuniões (...) pelas quais fui convidada e a outra parte eu não sei como funciona

**I-** E aqui na escola como processa a planificação?

**B6-** aah mas aqui nós fazemos mesmo no grupo eu e os estagiários (...) a direção tem que ter conhecimento de tudo o que se está a desenvolver isso é fácil porque por acaso neste (...) ano também eu estou como subdiretor pedagógico (risos) então fica um pouco mais facilitado, mas, nós temos o nosso dia de planificação das atividades normalmente fazemos a planificação geral, mas nós temos a planificação semanal (...) com os estagiários diretamente e, e para variar as atividades desenvolvidas e as a serem desenvolvidas

**I-** Qual foi a colaboração do supervisor(a) nessa planificação?

**B6-** aah nessa planificação este ano nós tivemos um problema por que inicialmente estava destinado uma pessoa para ser supervisora (...) acho que estava com sobrecarga de horário então tiveram que o substituir

significa que a pessoas que está a supervisionar neste momento veio depois do trabalho inicial porque também foi nomeada depois então nós não tivemos essa articulação inicial, mas quando ele chegou aprovou o que nós tínhamos estado a fazer

**I.** Quais as principais atividades desenvolvidas?

**B6-** primeiro (...) eu e os estagiários (...) o professor (...) supervisor já participou em algumas dessas reuniões (...) fazemos sempre às sextas, mas normalmente no dia da planificação nós temos os planos para serem vistos (...) e às vezes é para rever (...) porque eles fazem trazer nós analisámos aqui mandamos retificar (...) uma ou outra coisa (...) nessas reuniões nós decidimos os conteúdos a serem trabalhados (...)

**I-** Quais são as atividades a desenvolver.

**B6-** aah sim as atividades a desenvolver no início do estágio nós fazemos sempre simulações de aula (...) com todos os estagiários (...) principalmente nas primeiras aulas que são mais difíceis então era um tempo para aproveitar para partilhas esclarecimentos e “limar” as arestas para as aulas do dia seguinte normalmente e inicialmente fazíamos isso sempre todos os dias mas agora como já estão mais habituados já estão mais entrosados então não temos tido necessidade de fazer (...) nós decidimos como é que vai ser avaliação da aula fazemos a reflexão geralmente (...) todos os dias após a aula mas nesse dia também nós fazemos uma avaliação da semana de uma forma geral da semana ... e muita coisa que deveria estar a lembrar mas (...)

**I-** Como se processa os encontros antes da observação pelo núcleo de estágio?

**B6-** ah sim é um encontro feito entre o orientador e o estagiário que vai executar a aula faço avaliação do plano de aula, discutimos as melhorias a serem introduzidas, disponibilizo bibliografia necessária

**I -** E durante a observação?

**B6-** ah, ah, ah, é um encontro entre o orientador o supervisor quando está presente e o estagiário que vai lecionar e os outros estagiários que fazem parte do núcleo preenchemos nos os formadores preenchemos uma grelha de observação que consiste na avaliação da aula e há uma reflexão final primeiro inicia o estagiário que lecionou seguido uh, uh, uih, dos outros num segundo momento começa o orientador seguido do supervisor para podermos apontar os aspetos a serem melhoradas e aplaudir aquilo que tem sido melhoria

**I-** Tem um tempo específico no horário para realização do estágio?

**B6-** no meu horário eu tenho tempo, mas esse tempo não foi decidido pela direção da escola, mas como hoje de manhã normalmente (...) não tenho aulas e como não tenho nada para fazer aqui por isso é que decidi que esse dia seria o dia para ficar com os estagiários

**I-** Então, como foi possível realizar as atividades do estágio?

**B6-** normalmente é assim (...) inicialmente (...) as escolas têm conhecimento mas eu acho que não há um entrosamento direto com a instituição até porque eu acho que ainda não há essa consciência eu não sei como deveria ser mas eu acho que a instituição a Uni-CV e as escolas deveriam ter um melhor relacionamento para mostrar que é uma coisa necessária (...) repare para termos professores temos que ter os estagiários e as escolas têm que estar preparadas para fazer isso só que não há uma consciência de que deve ser assim (...) porque a direção acha que (...) o orientador está a ganhar o seu dinheiro e que a escola não tem obrigação para com as atividades do estágio.

**I-** Então, na escola de quem é a responsabilidade do estágio?

**B6-** eu acho que tem sido assim, a responsabilidade é para o orientador e não para a escola é. (...) eu não sinto tanta dificuldade assim porque normalmente eu tenho estado ligado à direção, mas por exemplo se houver algum problema na turma entre o estagiário e os alunos começam-se a culpar o orientador e a dizer que a responsabilidade é dele e por isso é que não se vai aceitar mais estagiários aqui ou noutros sítios para os próximos anos porque estão a prejudicar os alunos mas como é que nós vamos ter professores formados para trabalhar com os alunos se esses professores não tiverem oportunidade de se formarem com outro professor principalmente na parte pedagógica e na didática então eu acho que deve haver uma maior consciencialização (...) nesse relacionamento entre as escolas e a Uni-CV

**I-** Quem deve fazer esse trabalho?

**B6-** eu acho que a iniciativa deve partir da Uni-CV (...) que deve divulgar mais qual é o objetivo disso tudo eu acho as escolas até sabem (...) mas não estão totalmente conscientes quais são os seus papéis que devem

ser uma coisa mais obrigatória e menos superficial

**I-** Qual foi o nº de estagiários por orientador?

**B6-** este ano(...) eu vi o plano todo e era mais ou menos cinco por cada orientador

**I-** Como é que se processa a assistência das aulas dos estagiários?

**B6-** por parte do orientador?

**I –** Não, de um modo geral?

**B6-** no meu caso eu assisto todas as aulas (..) aliás a responsabilidade final da turma é minha então eu assisto todas as aulas eu não deixo a turma nas mãos dos estagiários ... quando o supervisor vem ele assiste também e todos os estagiários assistem todas as aulas do colega que estiver a lecionar, ou seja nós todos assistimos. todos criticamos e aqui nós temos uma relação aberta não há aqui poupar se a pessoa não fez bem se ela não fez bem tem que saber diretamente que não fez e então nós fazemos todo mundo assiste tem que assistir até porque aquela parte final da reflexão sobre a aula dada conta para a avaliação do estagiário porque mostra onde é que ele está consciente onde é que ele errou também se a pessoa fizer mal e esse estagiário não criticar é porque também não percebeu se a pessoa fez mal e se não percebeu é um erro ou de conteúdo ou de análise mas é um erro

**I-**Disseste que por seres responsável da turma onde o estagiário leciona estás presente em todas as aulas, mas não achas que os estagiários deviam ter um tempo sozinho para se familiarizar com a turma?

**B6-** acho bom, mas eles não disseram isso diretamente acho até que talvez num outro dia gostariam de estar sozinhos com a turma, mas às vezes o problema não é isso podem até estar sozinho com a turma, mas como é que eu vou poder avaliar o estagiário caso eu não estiver lá? . como é que eu vou poder avaliar a não ser que eu vá assistir atrás da porta (risos)

**I-** Mas, estás presente em todas as aulas por causa da avaliação ou por causa do peso da responsabilidade que vos é atribuído pela direção caso algo aconteça entre os alunos e os estagiários?

**B6-** eu vou, eu vou, eu vou porque é como eu já disse a responsabilidade final da avaliação da turma é minha e então aquela turma se o estagiário não fez bem aquela turma não pode ficar penalizada (...) depois eu é que tenho de repor a aula porque os alunos precisam de levar para casa informações corretas porque ele também vai ser avaliado por isso é que eu assisto as aulas quando ele estiver no terreno aí não há outro jeito mas eu preciso assistir por que às vezes UM não precisa que eu esteja necessariamente mas o outro precisa

**I-** Mas os estagiários não questionam a presença da orientadora todos os dias na sala?

**B6-** não até porque (...) vêm da Uni-CV conscientes de que os orientadores devem assistir todas as aulas então eles nunca criaram problemas em relação a isso

**I-** Como se processa as reuniões pós-observação?

**B6-** aah geralmente ... quem começa com a reflexão é o estagiário que vai fazer a aula seguinte ... até por que (...) caso for necessário ele acrescenta os aspetos que precisa de ser melhorada e assim evita cometer os na sua aula que será no dia seguinte e depois vamos, vamos cada um vai dando a sua opinião eu vou registando aliás tenho esse caderninho aqui

**I-** A seguir quem será o próximo interveniente?

**B6-** o que deu aula é o último a falar (risos) ou para justificar ou para se defender ou para clarificar alguns aspetos, mas eu falo depois de todo o mundo (...) depois falo eu ou e também se estiver o supervisor presente fala a seguir

**I-** Existe algum instrumento (grelha) para avaliar os estagiários durante a assistência à aula, uma grelha?

**B6-** (...) nós temos uma grelha, grelha de observação de aula e em cada aula essa grelha é preenchida pelo professor orientador e quando vier o supervisor ele também traz uma ficha que é para o supervisor preencher também que é diferente da ficha do orientador (...)

**I-** Quem o(s) elaborou?

**B6-** eu acho que eles recolheram subsídios de algumas fichas também dos anos anteriores e, e, aah fizeram uma primeira versão enviaram à orientadora via e-mail para cada um dar o seu parecer e depois nos, nos aah

mandaram a ficha final

**I-** Quando diz eles, quem são?

**B6-** é o núcleo de historia que prepara o estágio

**I-** Queres dizer o professor historia responsável pelo estágio?

**B6-** sim por acaso é a coordenação de História, mas há um núcleo lá que é a coordenação geral, mas nunca os conheci diretamente, mas eu sei que há um núcleo que prepara e que coordena geralmente o estágio em toda a Universidade..., mas neste caso foi o grupo de estágio de História porque foi a professora (...) que nos enviou

**I-A** que tipo de bibliografia recorre para o exercício dessas funções?

**B6-** aah ... bibliografia bom para os conteúdos nós temos a bibliografia indicada para a disciplina para o, o orientador e para a didática da disciplina eu tenho alguns livros que eu tenho vindo a adquirir sobre didática mesmo, mas por responsabilidade pessoal eu tenho vindo a adquirir para utilizar por acaso um professor da Uni-CV emprestou-me um livro de didática ..., mas o resto eu tenho procura

**I-** Em média, quantas aulas foram assistidas durante o estagio?

**B6-** para cada estagiário até este momento são 12 por cada

**I-** Doze (12) foram o número de aulas que cada um deu até este momento?

**B6-** que eles deram cada um

**I-** Como os seus estagiários são tratados aqui na escola?

**B6-** com estes estagiários da parte da direção sem nenhum problema também acho que com os outros professores não há problema nenhum

**I-** Como são vistos?

**B6-** ... são vistos como estagiários (risos) mas um ou outro professor que torce o nariz porque é estagiário, mas isso não é digno de muita, muita atenção

**I.** Já tem conhecimento do novo regulamento do estágio?

**B6-** sim eu tenho esse regulamento eu posso até não me lembrar não de ter dado aah ... como hei de dizer uma lida a fundo, mas eu li, eu li quando era para iniciar os pontos importantes eu tenho andado a seguir

**I-** Como teve conhecimento do mesmo?

**B6-** do regulamento foi naquela primeira reunião que nos entregaram lá mesmo na Uni-CV

**I-** Em alguma fase da sua elaboração, teve conhecimento da realização de sessões de esclarecimentos e discussão e visando a sua consensualização?

**B6-** isso eu não sei não, não sei responder diretamente

**I-** Aponte alguns elementos diferenciadores do novo regulamento em relação ao anterior.

**B6-** em relação ao anterior ... eu acho que um ponto diferente é o tempo de estágio que naquela última a orientação que eu fiz era de um ano letivo e agora é metade de um ano letivo

**I-** Em relação aos modelos de estágio?

**B6-** modelos assim como?

**I-** A orientação prática de funcionamento?

**B6-** eu acho que não há muita diferença é claro são novos estagiários temos que adaptar a novas circunstancias, mas não é muita diferença a não ser esse tempo curto né?

**I-** E em relação a avaliação?

**B6-** em relação a avaliação no anterior nós não tínhamos uma ficha (...) oferecida pela Uni-CV com critérios idênticos para todos até porque no estágio anterior fui eu que elaborei a minha grelha de observação de aula depois, numa dessas reuniões eh me pediram porque queriam partilhar também com outras pessoas, mas desta vez eles nos deram critérios comuns (...)

**I-** E o funcionamento do estágio qual é a diferença entre o ano passado e este ano?

**B6-** ah acho que decorreu normalmente e não houve muita diferença também porque geralmente eu estabeleço uma relação muito aberta com os estagiários desde o início e então problemas de relacionamento não tenho normalmente

**I-** E de funcionamento?

**B6-** de funcionamento aah o que eu disser eles fazem porque eles têm que fazer o tempo, o tempo é curto também

**I-** Como subdiretora pedagógica, sabe dizer-me se a direção da escola teve conhecimento do novo regulamento?

**B6-** eu não digo que teve conhecimento diretamente mas (...) o relacionamento entre a escola e a Uni-CV deveria ser mais coeso embora no início eu tenha dito que era boa mas eu estava a pensar em outra coisa nesse caso eles precisam de se relacionar mais mas tem que ser algo mesmo coeso entre a direção da escola mesmo que eu não estivesse na direção deveria ter sido a Uni.CV a ter essa iniciativa (...) para dar a conhecer melhor os seus instrumentos e como é que se faz como que se deve fazer e qual é o papel que a escola tem para estar consciente dos seus deveres (...)

**I-** E em relação à avaliação dos estagiários em relação ao anterior e a este ano?

**B6-** ah eu acho que não mudou também muita coisa em relação a isto é a nota final (...) entre, entre aquilo que o supervisor dá e aquele que o orientador dá

**I-** Na sua opinião qual a mais-valia do novo regulamento em relação ao anterior?

**B6-** eu não acho que tenha mais valia principalmente nessa questão, nessa questão do tempo

**I-** Considera que as orientações constantes do novo regulamento estão a ser implementadas corretamente?

**B6-** daquilo que eu conheço da minha parte sim das outras eu não sei das outras orientações eu não sei

**I-** Disse que não fez uma leitura aprofundada do regulamento, então como tem sido a sua implementação?

**B6-** é eu vi aquilo vi aquilo que achei interessante para aquele momento, mas eu não tenho lido mais esse regulamento eu acho que nós estamos a seguir mais ou menos eu estou a fazer exatamente quase igual aquilo que eu fiz na primeira vez, com o outro regulamento

**I-** E em relação aos supervisores?

**B6-** também o supervisor não tem tanto tempo para assistir e dar a sua contribuição da minha parte eu assisti a todas como eu já disse

**I-** Na sua opinião, quais as principais dificuldades sentidas pelos professores Supervisores/Orientadores e estagiários?

**B6-** eu acho que essa questão de informação ..., mas mais deveria partir da Uni-CV ... eu acho que para que o orientador se sinta melhor tem que haver esse, esse, ligação mais estreita entre a escola e a Uni-CV tem que haver esse relacionamento mais próxima

**I-** Que importância atribui a esses problemas?

**B6-** ...importância ... eehh pode dificultar bastante uma avaliação fidedigna ... porque eu não acho que seja possível avaliar um estagiário em apenas 12 aulas sendo que duas (...) são experimentais e as outras 10 é que são para avaliação então isso é muito pouco

**I-** Ponderando a sua experiência de orientação com os outros estagiários, considera esses problemas como situações problemáticas típicas? (explicou a pergunta)

**B6-** ... ah em relação a esse ano volto a frisar o tempo que foi bastante curto se houvesse mais tempo com certeza haveria maior possibilidade de fazer uma avaliação dos estagiários mais correta

**I-** E em relação a outros problemas vinham já do outro estágio?

**B6-** ah (...) já havia dito há, há necessidade de um melhor relacionamento entre a escola a direção da escola e a instituição que promove o estágio

**I-** Os estagiários conseguem resolver satisfatoriamente esses problemas que enfrentam no dia a dia?

**B6-** ... esses problemas eu acho que às vezes há uma certa imprecisão de informação que eles mesmo vêm perguntar às vezes nem eu sei o que vou lhes responder principalmente a nível do relatório que devem empregar no final é portefólio é datas e tudo mais às vezes dizem uma coisa lá e acho que deveria haver mais aah aah divulgação das informações por parte do grupo de coordenadores do estágio

**I-** Que potencialidades consideram existir na prática pedagógica dos futuros professores da Uni-CV?

**B6-** potencialidades dos professores da Uni-CV bem eu acho que da outra vez os estagiários vieram da outra vez com mais potencialidades do que estes que vieram este ano

**I-** Por exemplo?

**B6-** alguma coisa ... bom eles eram mais dinâmicos e (...) em termos de conteúdo eles eram mais, eles eram mais aah digamos mais capacitados e nível de conteúdos eram (...)

**I-** Esses teus estagiários são trabalhadores?

**B6-** não nenhum os outros um deles era trabalhador estudante, mas exatamente aquele que era trabalhador estudante é que era melhor do que os outros

**I-** Para terminar gostaria de agradecer-te mais uma vez, pela sua colaboração e disponibilidade.

**B6-** espero ter ajudado

**I-** Muito obrigada

**B6-** espero ter ajudado, se precisares de mais informações estarei disponível

**I-** Ahhhhhh muito obrigada

**Anexo C. 4 – Importância do preenchimento dos questionários e pedido de identificação e contacto para continuidade de colaboração no estudo.**



Universidade de Aveiro

Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

Projeto de investigação do Programa Doutoral em Didática e Formação  
Ramo da Supervisão

Caro Professor e/ou Futuro professor

As suas respostas a este questionário são fundamentais, na medida em que me permitirão fazer uma reflexão sobre a supervisão da prática pedagógica no contexto da formação inicial de professores no Ensino Secundário em Cabo Verde. Não obstante, poderá ser interessante e profícuo vir a aprofundar algumas das suas opiniões. Se assim for e se estiver interessado para continuar a colaborar connosco, peço-lhe que se identifique e que indique o(s) contacto(s) que considere mais conveniente(s).

Muito obrigada

Telefone: .....

E-mail: .....



## Anexo C. 5- Tabela de categorias e matrizes de análise de conteúdo das entrevistas

**Tabela 1 - Formação para exercício da função de supervisão**

<b>Categoria CA1- Formação para exercício da função</b>
<b>Entrevistado– E1, E2, E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.07%</b>  <b>Referência 1   0.074%</b>  <i>de supervisor não;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.15%</b>  <b>Referência 1   0.149%;</b></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.2%</b>  <b>Referência 1   0.197%</b>  <i>não nunca tive nenhuma ... formação;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.29%</b>  <b>Referência 1   0.289%</b>  <i>infelizmente aah não tive a formação específica para a orientação do estágio;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E5 2 Referências   0.62%</b>  <b>Referência 1   0.31%</b>  <i>não infelizmente eu não tive nenhuma orientação nenhuma formação;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência   0.07%</b>  <b>Referência 1   0.066%</b>  <i>ah , ah, ah não recebi qualquer tipo de formação.</i></p>

**Tabela 2- Necessidade de formação para exercício da função**

<b>Categoria CA1- Necessidade de formação para exercício da função</b>
<b>Entrevistados – E1, E2 e E3, E4, E5, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 2 Referências   1.83%</b>  <b>Referência 1   0.732%</b>  <i>talvez no sentido (...) de levar os supervisores a tomarem consciência da necessidade de (...) uma melhor preparação para se poder desempenhar a função (...) a vários níveis;</i></p> <p><b>Referência 2   1.098%</b>  <i>aah sim é importante porque (...) uma vez que eu particularmente não tendo tido uma formação específica no domínio da supervisão sinto (...) em alguns momentos da minha prática (...)lacunas que poderiam ter sido ultrapassadas com uma formação específica;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.69%</b>  <b>Referência 1   0.694%</b>  <i>não só para supervisão, mas também na área de orientação porque muitos professores não têm uma postura ética (...) nem para orientação nem para supervisão;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 5 Referências   3.33%</b>  <b>Referência 1   0.816%</b></p>

*essa formação deveria ser feita por que eu própria notei que necessitava (...) de algo que me pudesse ajudar a desempenhar esses papéis;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 2 Referências | 2.23%**

**Referência 1 | 1.292%**

*ah ah claro que sim, claro que sim porque nós estamos a (...) orientar, não é? nós como orientadores precisamos antes de mais (...) de sermos capacitados para desempenharmos de melhor forma as nossas funções para que possamos também transmitir aos nossos estagiários (...) não só as nossas ideias, mas também aquilo que nos aprendemos com a formação;*

**Referência 2 | 0.941%**

*sim (...) para nós que já algum tempo fizemos a nossa formação académica qualquer que seja formação nesse período acho que é sempre bem-vindo (...) portanto (...) capacitando-nos (...) para uma formação na área de supervisão acho que faria sentido faria sentido;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E5 2 Referências | 1.54%**

**Referência 1 | 0.731%**

*sem dúvida eu acho que é extremamente importante porque (...) para se exercer esses cargos de supervisão e orientação precisamos de algum conhecimento;*

**Referência 2 | 0.808%**

*é extremamente importante e muito útil eu ... devo confessar eu fiz uso da minha experiência profissional (...) para responder a essa solicitação da Universidade;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 2 Referências | 1.2%**

**Referência 1 | 0.236%**

*se houvesse, acho que não há, mas se houvesse seria importante;*

**Referência 2 | 0.959%**

*muito útil porque às vezes ah numa Ação de formação nós podemos encontrar todos os, os orientadores e os supervisores (...) e há muita experiência acumulada que pode ser passada também para além de coisas novas que o (...) formador pode nos trazer.*

**Tabela 3- Conteúdo da Disciplina Específica de Formação**

<b>Subcategoria CA1- Conteúdo da Disciplina Específica de Formação</b>
<b>Entrevistado E5</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência   1.42%</b>
<b>Referência 1   1.423%</b>
<i>bem conteúdo teria a ver com (...) a disciplina (...) que neste caso seria a Filosofia (...) os conteúdos (...) teriam que ultrapassar os conteúdos presentes no programa (...) por forma que o supervisor e o orientador passasse a ter uma visão muito mais ampla dos conteúdos contemplados no programa.</i>
<b>Subcategoria CA2- Conteúdo sobre Didática pedagógica</b>
<b>Supervisor - E1, E2, E3 e E6</b>
<b>Matrizes</b>

<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.32%</b>  <b>Referência 1   0.323%</b>  <i>uma atualização a nível da formação pedagógica em contextos de supervisão</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 2 Referências   0.22%</b>  <b>Referência 1   0.09%</b>  <i>(...) ligados a didática;</i></p> <p><b>Referência 2   0.126%</b>  <i>Sobretudo na área pedagógica;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   1.32%</b>  <b>Referência 1   1.323%</b>  <i>preparar os orientadores e os supervisores para a prática pedagógica na sala de aula e principalmente a destinada a professores que vão (...) ser futuros professores de História ou seja capacitá-los com conteúdos pedagógico.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência   0.16%</b>  <b>Referência 1   0.159%</b>  <i>mais para a área de Ciência de Educação.</i></p>
<b>Subcategoria CA4- Conteúdo sobre Supervisão</b>
<b>Entrevistado – E1 e E2</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 2 Referências   2.14%</b>  <b>Referência 1   1.329%</b>  <i>faz sentido (...) uma atualização (...) nas diversas vertentes da supervisão desde planificação (...) organização de todo trabalho da supervisão (...) as Metodologias (...) nas diversas formas (...) do trabalho docente para permitir também (...) uma atualização a nível da formação pedagógica em contextos de supervisão;</i></p> <p><b>Referência 2   0.806%</b>  <i>procedimentos do supervisor (...) o trabalho com os (...) diferentes recursos didáticos a melhor forma de explorar (...) os recursos didáticos a questão da relação pedagógica na sala de aula</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 2 Referências   1.84%</b>  <b>Referência 1   0.311%</b>  <i>mais ligados especificamente para esta área de supervisão e orientação;</i></p> <p><b>Referência 2   1.524%</b>  <i>na área de supervisão penso que é necessário (...), mas não só para supervisão, mas também na área de orientação porque muitos professores não têm uma postura ética (...) nem para orientação nem para supervisão porque na prática por exemplo (...) há professores que dizem aos alunos para fazerem uma coisa e eles fazem outra nas suas atuações.</i></p>
<b>Subcategoria CA5- Conteúdo sobre Desenvolvimento Curricular</b>
<b>Entrevistado - E3</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.42%</b>  <b>Referência 1   0.423%</b>  <i>conteúdos (...) vários (...) ligados a área pedagógica (...) currículos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência   0.29%</b>  <b>Referência 1   0.29%</b>  <i>de uma forma geral em termos e também (...) de desenvolvimento curricular...;</i></p>

**Tabela 4- Recrutamento do formador para a formação dos supervisores/orientadores**

<b>Categoria CA1- Recrutamento do formador</b>
<b>Entrevistado– E1, E2, E3 E4, E5 e E6</b>
<b>Matizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.35%</b>  <b>Referência 1   0.353%</b>  <i>fui recrutado no quadro da distribuição do serviço (...) no início do ano letivo (...);</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.36%</b>  <b>Referência 1   0.356%</b>  <i>ah fui indicado pelo coordenador do curso para completar a minha carga horária;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   1.01%</b>  <b>Referência 1   1.013%</b>  <i>antes de ser professora aqui na Universidade de Cabo Verde (...) tinha feito um concurso (...) e tinha ganho (...) e então comecei a fazer a orientação e depois a supervisão.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.35%</b>  <b>Referência 1   0.352%</b>  <i>submeti-me a um (...) concurso público, concurso público (...) e inscrevi-me (...) e fui selecionado;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência   0.17%</b>  <b>Referência 1   0.165%</b>  <i>foi através de um concurso público;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 2 Referências   0.76%</b>  <b>Referência 1   0.383%</b>  <i>fazemos o concurso e o Ministério de Educação nos dão despacho para fazer a orientação de estágio;</i></p> <p><b>Referência 2   0.375%</b>  <i>ouvi dizer que estava a decorrer um concurso e eu queria (...) essa experiência então eu concorri.</i></p>

**Tabela 5- Fatores de recrutamento do supervisor/orientador para o exercício da função**

<b>Categoria CA1- Fatores de recrutamento do supervisor/orientador formadores</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.29%</b>  <b>Referência 1   0.288%</b>  <i>tem a ver primeiro com a minha formação de base ao nível do ensino;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.9%</b>  <b>Referência 1   0.902%</b>  <i>fui recrutado pela experiência (...) o reconhecimento aaah do trabalho ligado aah não só à docência aaah mas sobretudo pelo conhecimento da área didático - pedagógico porque tenho vários anos na (...) docência;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.37%</b>  <b>Referência 1   0.369%</b>  <i>Por ser uma pessoa que possui uma certa experiência nesta área.</i></p>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 2 Referências   1.15%</b>

**Referência 1 | 0.441%**

*por um lado, acho que aproximação da escola é um fator que não posso descurar somos uma escola próximo da Universidade;*

**Referência 2 | 0.711%**

*também a minha própria experiência porque já levo alguns anos de nessa labuta nessa luta e (...) se calhar reconheceram (...) na minha pessoa a capacidade de fazer uma orientação de estágio;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência | 0.71%****Referência 1 | 0.711%**

*bem (risos) isso é difícil de responder eu penso estar na base do meu recrutamento a minha experiência profissional (...) os anos de serviços também;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência | 0.43%****Referência 1 | 0.433%**

*eu concorri eu ouvi dizer que estava a decorrer um concurso e eu queria (...) essa experiência então eu concorri.*

### **Tabela 6- Modalidade de formação, tipo de formador e instituição formadora para supervisor/orientador**

<b>Subcategoria CA1a- Modalidade de formação para supervisor/orientador</b>
<b>Entrevistado – E2, E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.87%</b></p> <p><b>Referência 1   0.866%</b></p> <p><i>o que se quer é algo mais específico do que um curso de supervisão, mais em seminários com professores ah com capacidades com (...) experiência para ministrar isso no início de cada ano letivo;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 2 Referências   2.68%</b></p> <p><b>Referência 1   0.685%</b></p> <p><i>em forma de seminário visto que nós (...) somos professores já vinculados ao ensino não temos assim tanto tempo (...);</i></p> <p><b>Referência 2   1.996%</b></p> <p><i>primeiro nós temos que distinguir (...) dois tipos de professores os professores que já estão com alguma experiência e que deveriam ter uma complementaridade (...) uma formação contínua (...) e os outros que estão a iniciar deveriam então ter pelo menos um ou dois anos de preparação para se tornarem supervisor e/ou orientadores de estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.37%</b></p> <p><b>Referência 1   0.37%</b></p> <p><i>se a houver formação teria que ser à parte, pós-laboral e num período de tempo relativamente curto;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referências   3.36%</b></p> <p><b>Referência 2   1.684%</b></p> <p><i>bem modalidades depende da disponibilidade da instituição e também dos (...) formandos dos orientadores e supervisores, mas poder-se-ia fazer isso através de seminários (...) ou então ... uma formação contínua (...) pode-se também fazer assim ou então ainda (...) à distância com encontros como que eu hei de dizer encontros pontuais através (...);</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência   0.33%</b></p> <p><b>Referência 1   0.325%</b></p> <p><i>no início podiam-se fazer uma formação de umas vinte horas ou dez para não exagerar.</i></p>
<b>Subcategoria CA1b- Tipo de formadores</b>

<b>Entrevistado – E1, E4, E5, E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   1.4%</b>  <b>Referência 1   1.395%</b>  <i>seria alguém ah de preferência um metodólogo com vasta experiência e com reconhecimento acadêmico capaz de poder enriquecer a formação e a experiência que os outros digamos os supervisores e orientadores já têm nestas matérias;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.76%</b>  <b>Referência 1   0.755%</b>  <i>acho que por pessoas capacitadas pessoas que já tiveram experiências na orientação do estágio pessoas que também têm (...) conhecimento científico daquilo que (...) nos poderá ser útil nas futuras formações;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 5 2 Referências   1.66%</b>  <b>Referência 2   0.489%</b>  <i>Bem (risos) autoridades da matéria neste caso professores da instituição que tutela (...) o Estágio;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.53%</b>  <b>Referência 1   0.526%</b>  <i>penso que deveria ser pessoas ligadas à área de Ciência de Educação, mas também da didática da disciplina de história propriamente dita.</i></p>
<b>Subcategoria CA1c- Instituição formadora</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.14%</b>  <b>Referência 1   0.144%</b>  <i>ah, ah podia ser a própria Uni-CV;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 2 1 Referência   0.16%</b>  <b>Referência 1   0.158%</b>  <i>podia ser perfeitamente pela Uni-CV;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.6%</b>  <b>Referência 1   0.602%</b>  <i>a própria Universidade e com pessoas capazes (...) que já estivessem formadas nessa área e atualizadas;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.42%</b>  <b>Referência 1   0.422%</b>  <i>ah, ah seria mesmo a Uni-CV uma vez que já ministra outras pós-graduação em parceria com instituições estrangeiras;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 5 1 Referência   1.22%</b>  <b>Referência 1   1.215%</b>  <i>por quem? Bem (risos) autoridades da matéria neste caso professores da instituição que tutela (...) o estágio neste caso (...) concreto a universidade (...) e professores já com uma longa formação (...) superior (...) dos supervisores e (...) orientador;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.31%</b>  <b>Referência 1   0.313%</b>  <i>deveria ser pela instituição (...) responsável pelo estágio estou a dizer a uni-CV.</i></p>

**Tabela 7- Significado atribuído à supervisão**

<b>Subcategoria CA1a- Ato de acompanhamento</b>
<b>Entrevistado – E1, E2 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   1.81%</b>  <b>Referência 1   1.809%</b>  <i>supervisão para mim é um ato de acompanhamento ou podemos dizer de seguimento (...) mas um seguimento pilotado, ou seja, um seguimento em que podemos avaliar diagnosticar o que podemos encontrar e depois (...) introduzir inovações à medida que vamos encontrando constrangimentos direcionando a nossa ação no sentido (...) do alcance de melhores resultados do ponto de vista da formação pedagógica (...) do futuro docente;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 2 1 Referência   0.88%</b>  <b>Referência 1   0.875%</b>  <i>a supervisão para mim é uma espécie (...) não só de controlo, mas também de acompanhamento e orientação do (...) processo de ensino – aprendizagem (...) no sentido mais libertador possível e/ou emancipador do formando;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   1.24%</b>  <b>Referência 1   1.237%</b>  <i>olha (suspira) é ... é acompanhar e introduzir um grupo de (...) estudantes no (...) mundo profissional (...) de docência (...) mas é muito mais do que isso porque (...) esta diretamente ligada aos conteúdos há também toda uma parte relacional que é (...) para o desenvolvimento e/ou a evolução do formando durante todo o processo.</i></p>
<b>Subcategoria CA1b - Fiscalização</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   1.44%</b>  <b>Referência 1   1.436%</b>  <i>é um, um papel que um professor ... desempenha para orientar os professores que foram (...) apontados como orientadores (...) para que possam orientar os estagiários de forma a que eles também possam levar a bom termo as aulas a que foram escolhidos;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.84%</b>  <b>Referência 1   1.837%</b>  <i>bom não parece um termo muito fácil, não é? Mas (...) falar de supervisão do meu ponto de vista como a própria palavra diz supervisionar é no fundo controlar (...) controlar avaliar constantemente estar (...) em funções, mas também (...) dar a sua contribuição porque (...) o supervisor não tem apenas que controlar o trabalho que o estagiário e o orientador fazem tem que também contribuir com a sua experiência com o seu conhecimento, não é? ah enfim engajar-se no grupo e dentro do grupo (...);</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 5 1 Referências   0.85%1Referência 2   0.46%</b>  <i>um (risos) para mim supervisão (...) tem a ver primeiro com controlar (...) os orientadores (...).</i></p>

**Tabela 8- Desconhecimento do modelo de formação seguido na IES**

<b>Categoria- CA1- Desconhecimento do modelo de formação seguido na IES</b>
<b>Entrevistado – E1 e E3</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.24%</b>  <b>Referência 1   0.244%</b>  <i>(suspirou) ah, ah eu vou falar da estrutura organizativa (...);</i></p>

<b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.72%</b>
<b>Referência 1   0.721%</b> <i>não sei se há se, se, se ainda existe será é essa a grande pergunta que eu faço a mim própria, será que existe um modelo?</i>
<b>Categoria- CA2- Modelo de formação conhecido</b>
<b>Entrevistado – E2</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 2 Referências   2.25%</b>
<b>Referência 1   1.754%</b> <i>Acho que é um (...) modelo muito mais de cima para baixo do que um modelo (...) horizontal de cooperação de discussão é, é um modelo mais hierárquico;</i>
<b>Referência 2   0.496%</b> <i>olha, não sei o nome do modelo, mas é um modelo em que não se concentra no desenvolvimento do aluno (...) o supervisor e orientador preocupam em fazer os estagiários cumprir o estabelecido. são práticas ainda à mercê do tradicional.</i>

**Tabela 9- Importância atribuída ao estágio pelos formadores**

<b>Categoria- CA2- Aprendizagem do formando</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 2 Referências   2.89%</b>
<b>Referência 1   1.373%</b> <i>de facto, na, na, na minha prática de supervisão pedagógica noto (...) evolução dos (...) meus estagiários aah tenho até um caso específico de uma estagiária que tinha imensas dificuldades em, em, em, ... em lidar com a realidade de estar em sala de aula (...) a começar com fragilidade ao nível do domínio (...) dos conteúdos;</i>
<b>Referência 2   1.512%</b> <i>houve também melhorias noutros casos melhorias (...) na utilização de material didático melhorias na postura dentro de sala de aulas na relação pedagógica com os alunos na utilização do quadro especialmente enfim (...) nota-se que a formação pedagógica dos estagiários em contexto de estágio (...) tem sempre uma evolução do princípio ao fim do estágio;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 2 Referências   2.2%</b>
<b>Referência 1   0.64%</b> <i>os estagiários muitas vezes fazem um esforço no sentido de aprimorar cada vez mais sabendo que há um elemento superior o próprio orientador;</i>
<b>Referência 2   1.56%</b> <i>começa exatamente (...) com (...) o de acostumarem com a sala de aula ah (...) com os alunos, (...) com o (...) da planificação e de situação dos planos e só depois com um outro domínio que é o (...) de fazer exatamente aquilo que é a essência da disciplina que é uma espécie de (...) problematização (...) da argumentação daquilo que é essencial da disciplina;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   2.25%</b>
<b>Referência 1   2.252%</b> <i>no desempenho deles (...) é o contacto com os alunos na sala de aula forma de poder transmitir os conteúdos a maneira de poderem dosear planificar os programas ... o comportamento que elas poderão ter até com os coordenadores da disciplina com os próprios elementos (...) que fazem parte da direção da escola e acima de tudo com os alunos como transmitir os conteúdos programáticos;</i>



**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 2.05%****Referência 1 | 2.048%**

*acho que a nossa contribuição para a formação dos estagiários é inquestionável do ponto de vista científica mas também do ponto de vista pedagógico repare que normalmente aah nos liceus é que nos encontramos professores que lidam que têm maior preocupação com os aspetos didáticos (...) , pedagógicos não quero com isso (...) dizer(...) que os professores do ensino superior não tenham esses requisitos mas nós aqui (...) trabalhamos mais profundo esses aspetos porque a nossa faixa etária (...) é mais baixa temos de ter essa esses aspetos em, em atenção;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referências | 2.17%****Referência 1 | 1.179%**

*às vezes nós temos alguns que vêm já com alguma experiência de docência chegando aqui (...) eles no final dizem que aprenderam muita coisa porque tinham uns tiques anteriores que abandonaram porque tinham umas ideias também anteriores que abandonaram (...) e agora (...) aprenderam melhor a estruturar uma aula.*

**Categoria- CA2- Aprendizagem do formador****Entrevistado – E1, E2, E3, E4 e E6****Matrizes****Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência | 1.51%****Referência 1 | 1.508%**

*sim porque ajuda-me também a (...) a observar as (...) situações que enquanto docente também muitas vezes não tenho consciência (...) do que posso melhorar e acabo por tomar consciência de que (...) partindo da experiência da realização da supervisão do estágio (...) acabamos por perceber que podemos até melhorar no nosso desempenho enquanto professores;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência | 0.32%****Referência 1 | 0.32%**

*contribui em, em dimensões de, de experiência didático – pedagógico;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência | 0.81%****Referência 1 | 0.81%**

*ajuda-me a estar em contacto com (...) novas realidades em relação à formação dos estagiários e em relação mesmo aos próprios alunos (...);*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 2.35%****Referência 1 | 2.348%**

*muito (...) eu acho que muito porque eu digo sempre nós aprendemos todos dias nós crescemos todos os dias e nós nos fazemos profissionais todos os dias e (...) acredito que a supervisão do estágio para mim é muito gratificante na medida em que (...) não só (...) volto (...) a rever aquilo que aprendi enquanto estudante como também por em prática algumas (...) teorias (...) aquilo que de fato eu leio nos manuais, mas também (...) a própria interação com os estagiários com a supervisora ou o supervisor ajuda a criar uma ideia mais consistente (...) do aluno na orientação do estágio e ajuda-nos muito (...) na nossa formação na nossa capacitação;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência | 1.03%****Referência 1 | 1.025%**

*contribui perfeitamente por exemplo (...) não dá tempo para uma pessoa ficar (...) acomodada (...) se eu quero mostrar alguma coisa útil eu tenho que estudar também se o estagiário vier com uma coisa nova (...) isso leva ao orientador a estar em permanente formação (...).*

**Tabela 10- Constrangimentos detetados com o novo regulamento**

<b>Categoria- CA1- Estagiários com fraca preparação</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 2 Referências   1.6%</b>  <b>Referência 1   1.124%</b>  <i>fraca preparação do estagiário (...) muito embora tenham já uma formação científica é necessário para mim antes de irem a uma sala de aula (...) um reforço muito forte no domínio do conhecimento adquirido para que tenham um domínio concreto dos conhecimentos;</i></p> <p><b>Referência 2   0.471%</b>  <i>tem apenas uma formação científica, portanto, poucos têm uma formação pedagógica;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.45%</b>  <b>Referência 1   0.451%</b>  <i>temos que chamar sempre a atenção dos alunos para a produção de material didático e pedagógico atual;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 2 Referências   2.44%</b>  <b>Referência 1   1.144%</b>  <i>os nossos estagiários têm muitas dificuldades (...) há necessidade de terem disciplinas (...) afins para que estes como por exemplo a didática tudo isso nos faz tanta falta e até a própria língua;</i></p> <p><b>Referência 2   1.293%</b>  <i>achamos que não até porque os nossos alunos têm muitas dificuldades principalmente (...) na transmissão pela língua portuguesa (...) a nível dos conteúdos, a nível postura na sala de aula e também no contacto com a escola;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.85%</b>  <b>Referência 1   0.852%</b>  <i>os conhecimentos que os alunos estagiários trazem da formação por vezes são, são insuficientes nós reconhecemos isso (...) muitas vezes (...) as matérias que são lecionadas no liceu nem sempre são abordadas na, na, na Universidade;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência   0.47%</b>  <b>Referência 1   0.468%</b>  <i>às vezes nós temos pessoas estagiários com muitos conteúdos, mas que na prática não conseguem desenvolver o seu trabalho.</i></p>
<b>Categoria- CA1- Separação institucional</b>
<b>Entrevistado – E2 e E4</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.31%</b>  <b>Referência 1   0.307%</b>  <i>eu apontaria essa divisão da escola (...) e a universidade;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.08%</b>  <b>Referência 1   1.081%</b>  <i>inexistência de uma comunicação de um relacionamento mais próximo entre a Instituição a Universidade e a escola neste caso o grupo de estágio (...) também outra dificuldade do meu ponto de vista no que diz respeito concretamente (...) à própria abordagem do tema que estamos a trabalhar;</i></p>

<b>Categoria- CA1- Necessidade de apoio financeiro</b>
<b>Entrevistado – E1 e E3</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.43%</b> <b>Referência 1   0.431%</b> <i>tem a ver com os problemas de transporte já sabe as escolas são distantes do nosso centro (...);</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.72%</b> <b>Referência 1   0.715%</b> <i>Problemas financeiro para deslocação às escolas mais longínquas (...) não temos esse apoio tudo isso sai dos nossos bolsos (...).</i>
<b>Categoria- CA1- Escassez de bibliografia</b>
<b>Entrevistado – E1 e E3</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.41%</b> <b>Referência 1   0.414%</b> <i>bibliografia nesta área (...) penso que as bibliotecas deviam estar melhor apetrechadas;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.32%</b> <b>Referência 1   0.316%</b> <i>precisamos de bibliografia cá na Universidade.</i>
<b>Categoria- CA1- Necessidade de formação dos formadores</b>
<b>Entrevistado – E2 e E3</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 2 Referências   2.69%</b> <b>Referência 1   0.996%</b> <i>único problema foi aah a discrepância da formação do orientador para com o do próprio estagiário (...) porque o orientador tem uma forma de orientar e muitas vezes não corresponde à formação que o próprio estagiário teve;</i>
<b>Referência 2   1.695%</b> <i>aqui na academia (...) às vezes favorece aparecimento de problemas éticos (...) relacionadas com (...) a formação pedagógica - didático do estagiário normalmente esta (...) em contraposição com o modo de exercer a profissão do próprio orientador por exemplo a nível da observação e da execução de aula é totalmente diferente o próprio orientador exige mais daquilo que ele faz;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   2.81%</b> <b>Referência 1   2.806%</b> <i>encontrarmos orientadores que não estão (...) atualizados e então eles próprios (...) não desempenham na sala de aula aquilo que deveriam desempenhar tentam durante os estágios (...) dar o seu máximo, mas há orientadores que durante a sua vida (...) fazem simplesmente aulas expositivas não põe em prática aquilo que aprenderam durante os seus estágios utilizando método e estratégias diferentes para motivar e cativar mais os alunos de forma a alcançar a sucesso escolar-</i>
<b>Categoria- CA1- Duração do estágio</b>
<b>Entrevistado – E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 2 Referências   2.33%</b>

**Referência 1 | 1.418%**

*o tempo não é o suficiente até porque nós quando começamos em março as escolas secundárias (...) estavam (...) a terminar o seu segundo trimestre e tivemos que parar (...) começamos na altura do terceiro trimestre quinze dias após início (...);*

**Referência 2 | 0.911%**

*no tempo do Instituto Superior da Educação por exemplo (...) o ano do estágio pedagógico percorria desde do início do ano escolar isso está a decair;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 1.69%****Referência 1 | 1.689%**

*iniciou muito tarde (...) nós começamos no mês de março (...) e o ano letivo como sabe termina (...) no mês de junho, não é? tivemos mais ou menos quatro meses o que do meu ponto de vista é insuficiente para orientação do estágio para formação de UM FUTURO professor alguém que nós queremos que venha ser um bom professor (...) do meu ponto de vista digo que qualquer (...) estágio (...) pedagógico para formação de professores eu acho que deve ter um tempo maior;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência | 3.79%****Referência 1 | 3.785%**

*(...) este ano há um grupo que começou em novembro e há um outro grupo que começou em abril e aqui põe-se a questão da avaliação eu até estava a discutir com os meus estagiários porque veja como avaliar os estagiários uns a começaram em novembro e outros em abril? ... bem certamente haverá alguma discrepância em termos de avaliação e aqueles que começaram em novembro estarão menos preparados ou estarão mais preparados? ou então o contrário aqueles que começaram em abril estarão mais preparados? então aqui põem-se a questão (...) como hei de dizer de uniformidade de procedimentos quer dizer a Universidade deveria era planificar isso tudo a ter um início e ter um fim para garantir a uniformização de (...) procedimentos e tornar a avaliação dos estagiários mais objetiva;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência | 1.07%****Referência 1 | 1.067%**

*ah isso é um ponto muito grave porque o estágio este ano iniciou no mês de março (...) porque disseram que o estágio tinha de ser de quatro meses mas eu acho que isso é um ponto chato porque quatro meses não é suficiente para lapidar digamos um profissional para vida inteira.*

**Tabela 11- Funcionamento do estágio no ISE**

<b>Categoria- CA1- Nº de reuniões realizada no ISE</b>
<b>Entrevistado – E2, E3,E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.29%</b> <b>Referência 1   0.292%</b> <i>em termos gerais fizemos (...) uma reunião com todos os orientadores;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   0.2%</b> <b>Referência 1   0.197%</b> <i>nós fizemos aah cerca de quatro;</i>
<b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 3 Referências   0.88%</b> <b>Referência 1   0.333%</b> <i>este momento eu não me lembro de ter participado em mais do que duas reuniões até agora;</i>
<b>Referência 2   0.174%</b> <i>à uma outra reunião (...) para sete de de julho;</i>

<p><b>Referência 3   0.374%</b>  a segunda foi feita mais (...) para concertarmos os horários coisas do género já não me lembro bem;  I</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 5 1 Referência   0.9%</b>  <b>Referência 1   0.895%</b>  bem aah poucas reuniões na verdade são poucas as reuniões realizadas durante o ano. bem pelo menos até este presente momento dois encontros (...) entre a escola e a Universidade;</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.31%</b>  <b>Referência 1   0.313%</b>  eu já estive em três reuniões estamos com mais uma marcada para o dia 7 de julho-</p>
<b>Categoria- CA1- Objetivos das reuniões realizada na Uni-CV</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.52%</b>  <b>Referência 1   0.515%</b>  esses encontros têm como objetivo o planeamento da, da atividade que é o estágio... desde do inicio ao longo do estágio;</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.53%</b>  <b>Referência 1   0.526%</b>  para a discussão (...) dos planos e discussão dos modos ensino aprendizagem e para dar conta da (...) situação do estágio;</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   1.28%</b>  <b>Referência 1   1.281%</b>  o primeiro era para anunciar (...) a divisão dos núcleos (...) e das tarefas, os esclarecimentos sobre o novo regulamento depois aah nós fizemos um balanço das aulas que já tinham sido dadas isto na segunda reunião (...);</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.38%</b>  <b>Referência 1   1.381%</b>  primeira (...) reunião (...) tinha como objetivo (...) reunir o corpo de orientadores que iria fazer (...) a orientação de estágio (...) também conhecer (...) as pessoas que estão envolvidas se conhecerem (...) minimamente (...) bem como também (...) conhecer os regulamentos e (...) todas as exigências que normalmente são feitas pela (...) Universidade em relação à orientação de estágio;</p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   1.9%</b>  <b>Referência 1   1.895%</b>  a primeira era conhecer o núcleo de estagio de cada um também para decidir os dias em que (...) se deveria começar e também questões (...) burocráticas e guia de apresentação (...) e a segunda era para nós orientadores estabelecermos (...) um plano aliás era para apresentarmos o nosso plano de estágio com número de aulas por estagiário(...) a terceira era uma avaliação mais ou menos a meio do percurso e esta última que vamos fazer agora que é para a avaliação final e todos os outros tramites.</p>

**Tabela 12- Ciclo de supervisão**

<b>Categoria- CA1- Pré- observação</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   1.71%</b>  <b>Referência 1   1.708%</b></p>

*assistência às aulas dos estagiários são (...) planeadas antes (...) identificados os dias e os respetivos atores que vão intervir neste caso os estagiários (...) é organizado um encontro prévio (...) envolvendo o orientador na maior parte dos casos (...) o supervisor envolve quando é chamado (...) mas na maior parte dos casos o encontro prévio é entre o orientador e os estagiários em causa (...);*

**Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência | 0.95%**

**Referência 1 | 0.95%**

*esses encontros são na maior parte das vezes entre o orientador e os estagiários o supervisor aparece quando solicitado são no essencial para a validação dos planos de aula, fornecimento de material se necessários;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência | 2.08%**

**Referência 1 | 2.079%**

*esse encontro tem como objetivos a avaliação dos planos de aula entre o supervisor e o estagiário que vai lecionar a aula seguinte também há todo um apoio de assistência às pontes que o formador achar necessário ou caso o o estagiário solicitar como supervisor nem sempre estou presente, mas quando sou solicitado faço questão de estar presente;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 0.87%**

**Referência 1 | 0.874%**

*estes encontros são na maior parte das vezes entre o orientador e o estagiário que vai lecionar a aula seguinte cujo objetivo é o de análise conjunta do plano de aula a ser implementado, também fornecemos/indicamos materiais necessários;*

I

**Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência | 0.76%**

**Referência 1 | 0.762%**

*E. ah sim é um encontro feito entre o orientador e o estagiário que vai executar a aula faço avaliação do plano de aula, discutimos as melhorias.*

**Categoria- CA1- Observação propriamente dita**

**Entrevistado – E1, E2, E3, E4, E5 e E6**

**Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência | 1.2%**

**Referência 1 | 1.198%**

*ora, ora, consiste na leção de um dos estagiários sob observação dos outros estagiários que fazem parte do núcleo, o orientador e o supervisor que nem sempre encontra presente sentamos no fundo da sala e utilizamos o tal instrumento próprio, ou seja, uma grelha de observação;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência | 0.84%**

**Referência 1 | 0.84%**

*execução da aula é feito pelo estagiário o supervisor aah e orientador vão notando os passos e a execução de toda toda o desenvolvimento de toda aquela aula anotam no final são discutidos;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência | 1.11%**

**Referência 1 | 1.114%**

*nós entramos na sala encontramos lá os estagiários assistentes e o orientador assistimos a aula depois no fim vamos fazer a apreciação da aula que pode decorrer sessenta minutos ou mais;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 0.45%**

**Referência 1 | 0.448%**

*grupo todo (...) observa o estagiário que está (...) em ação depois das aulas dadas nós temos um (...) período de reflexão (...);*

**Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência | 0.53%**

**Referência 1 | 0.528%**

*o núcleo vai assistir as aulas de cada estagiário, acompanhados pelo orientador e por vezes pelo*

supervisor;

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 1 Referência | 1.99%**

**Referência 1 | 1.987%**

*ah, ah, ah, é um encontro entre o orientador o supervisor quando está presente e o estagiário que vai lecionar e os outros estagiários que fazem parte do núcleo (...) nos os formadores preenchemos uma grelha de observação que consiste na avaliação da aula e há uma reflexão final primeiro inicia o estagiário que lecionou seguido uh, uh, uih, dos outros num segundo momento começa o orientador seguido do supervisor para podermos apontar os aspetos a serem melhoradas (...).*

**Categoria- CA1- Pós- observação**

**Entrevistado – E1, E2, E4, e E6**

**Matrizes**

**Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referências | 3.69%**

**Referência 1 | 1.505%**

*encontros em que cada um de nós fazemos uma avaliação hétero (...) uma avaliação em que cada (...) estagiário avalia a atuação do colega e há sempre uma autoavaliação do próprio estagiário (...) no caso em que acabou de exercer uma aula há uma avaliação por parte do (...) orientador e do supervisor (...) e assim sucede todo processo até acabar;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E 2 2 Referências | 2.77%**

**Referência 1 | 0.751%**

*cada aula é discutida com o estagiário onde que ele (...) deveria melhorar para a próxima execução;*

**Referência 2 | 2.02%**

*se processam da seguinte forma (...) reunidos orientador, supervisor e os orientandos aah (...) o estagiário faz uma autoavaliação de si da sua atuação e depois os outros estagiários também fazem uma avaliação (...) do atuando naquele momento depois (...) é feito primeiramente pelo orientador e só depois o supervisor no final, mas isso pode normalmente parece uma ordem hierárquica, mas sempre o supervisor pode variar, mas normalmente é feita quase que uma ordem;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência | 2.09%**

**Referência 1 | 2.085%**

*essas reuniões pós observação normalmente seguem o seguinte ritmo ... primeiramente fala a pessoa que deu a aula e depois aah os colegas estagiários fazem a sua apreciação em seguida faz o orientador aah mas antes também ele (o estagiário em causa) defende-se ou então poderá defender-se depois da supervisora (...) que será a última a fazer apreciação;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência | 2.86%**

**Referência 1 | 2.862%**

*(...) normalmente (...) após a aula do estagiário reunimos (...) e damos a palavra ao estagiário que acaba de dar a aula que (...) faz a sua autoanálise autoavaliação da aula que deu ressaltando aspetos positivos e os menos conseguidos depois (...) a palavra é passada aos colegas os outros estagiários que também vão ressaltando os aspetos positivos e os menos conseguidos durante a aula (...) eu sou o último (...) porque às vezes temos a presença da (...) supervisora quando é assim (...) sou (...) a penúltima pessoa (...) a comentar (...) os aspetos também da aula e finalmente a supervisora (...) depois de todo o comentário a estagiária ou o estagiário tem a palavra para se defender (...) das críticas entre aspas (...) que lhes são dirigidas durante a reunião;*

**Fontes Internas/Entrevistas/E6 2 Referências | 2.26%**

**Referência 1 | 0.893%**

*o que deu aula é o último a falar (risos) ou para justificar ou para se defender ou para clarificar alguns aspetos, mas eu falo depois de todo o mundo (...) depois falo eu ou e também se estiver o supervisor ele será o último;*

**Referência 2 | 1.369%**

*aah geralmente ... quem começa com a reflexão é o estagiário que vai fazer a aula seguinte ... até por*

*que (...) caso for necessário ele acrescenta os aspetos que precisa de ser melhorados e assim evita comete-los na sua aula que será no dia seguinte e depois (...) cada um vai dando a sua opinião eu vou registando;*

**Tabela 13- Estratégias de supervisão**

<b>Categoria- Grelha de observação</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.48%</b>  <b>Referência 1   0.482%</b>  <i>temos no grupo uma grelha que vem nos manuais, mas isso não é oficial porque a grelha oficial não foi adotada;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.85%</b>  <b>Referência 1   0.846%</b>  <i>existe mas essa grelha ainda não está em prática está sendo construída e como está a sofrer muitas modificações cada um (...) tem a sua grelha.</i></p>
<b>Categoria- CA1- Elaboração da grelha</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1%</b>  <b>Referência 1   1%</b>  <i>o que eu sei (...) é uma grelha que foi adaptada foi feita por um grupo de outra disciplina qualquer eu não consigo precisar (...) e a Universidade achou por bem fazer com que também os outros grupos talvez o nosso grupo (...) apoiasse nesse (...) mesma grelha instrumento;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.91%</b>  <b>Referência 1   0.912%</b>  <i>eu acho que eles recolheram subsídios de algumas fichas também dos anos anteriores e, e, aah fizeram uma primeira versão enviaram à orientadora via e-mail para cada um dar o seu parecer e depois nos, nos aah mandaram a ficha final.</i></p>
<b>Categoria- CA1- Mecanismo receção da grelha</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   1.38%</b>  <b>Referência 1   1.384%</b>  <i>foram elaborados e foram enviados curiosamente não foram previamente socializados connosco;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.09%</b>  <b>Referência 1   0.089%</b>  <i>Recebi através de e-mail;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.41%</b>  <b>Referência 1   0.411%</b>  <i>através de do correio eletrónico nós conseguimos comunicar tem sido esse (...) a nossa (...) forma de comunicação.</i></p>



**Tabela 14 - Bibliografia consultada**

<b>Categoria- CA1- Bibliografia consultada</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.9%</b>  <b>Referência 1   0.904%</b>  <i>aah a bibliografia básica da (...) das metodologias do ensino da História (...) que tem a ver com as questões de avaliação, da planificação da atividade docente (...) e que tem a ver também com a própria supervisão;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 2 1 Referência   0.25%</b>  <b>Referência 1   0.248%</b>  <i>sobretudo a bibliografia ligada a didática de Filosofia;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.41%</b>  <b>Referência 1   0.411%</b>  <i>alguns livros ligados a didática da história do ensino da história;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.21%</b>  <b>Referência 1   0.211%</b>  <i>refiro-me à didática específica da disciplina de História;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.37%</b>  <b>Referência 1   0.367%</b>  <i>bibliografia indicada para a disciplina para o, o orientador e para a didática da disciplina.</i></p>

**Tabela 15- Relação entre IES e as escolas centros de estágio**

<b>Categoria- CA1- Relação entre IES e as escolas centros de estágio</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3 e E4</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   1.29%</b>  <b>Referência 1   1.293%</b>  <i>são relações moderadas pela estrutura do Ministério da Educação que tem um protocolo com a Universidade de Cabo Verde e com base neste protocolo são (...) regulados todos os procedimentos desde apresentação dos alunos a indicação dos (...) professores orientadores (...) portanto as relações são normais;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E2 1 Referência   0.67%</b>  <b>Referência 1   0.672%</b>  <i>as relações no meu ponto de vista precisam ainda (...) de ser mais dinamizadas uma relação entre a prática e a teoria (...) essa relação ainda é muito frágil;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 1 Referência   1.52%</b>  <b>Referência 1   1.519%</b>  <i>eu acho que são regulares há um protocolo entre a Universidade e as escolas ou entre o Ministério Direção do Ensino Secundário e as escolas às vezes são (...) por vezes alguns diretores das escolas são incompreensíveis, mas normalmente somos bem aceites;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.96%</b>  <b>Referência 1   1.963%</b>  <i>eu digo sinceramente que (...) o relacionamento (...) é impossível, é impossível (---) um relacionamento</i></p>

*institucional como pode ver (...) normalmente (...) nós que estamos aqui (...) na escola, não é? recebemos (...) as demandas os pedidos da (...) Uni-CV e nós há medida do possível vamos tentando cumprir nossas obrigações mas eu acho que (...) se calhar é necessário fazer algo mais (...) mostrar (...) digamos que o relacionamento entre as duas instituições deve ser muito mais próxima muito mais próxima porque assim todos acabam por ganhar.*

**Tabela 16- Relação que os formando estabelecem nas escolas centros de estágio**

<b>Categoria- CA1- Relação que os formando estabelecem nas escolas centros de estágio</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.73%</b>  <b>Referência 1   0.726%</b>  <i>não há um relacionamento (...) há uma implicação por parte da escola a que está a par (...) a da professora da escola a orientadora do estágio e (...) digamos que não existe (...);</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 2 1 Referência   0.15%</b>  <b>Referência 1   0.146%</b>  <i>não há atrito é uma relação boa;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 2 Referências   2.84%</b>  <b>Referência 1   1.966%</b>  <i>À parte, o estagiário é como se não fizesse parte da escola (...) são vistos como intrusos no bom sentido da palavra (...) não há aquela (...) interação (...) não existe aquela proximidade no início do estágio (...) os estagiários são levados à direção para serem conhecidos, mas a escola (...) nomeadamente toda a direção fica afastada (...);</i></p> <p><b>Referência 2   0.876%</b>  <i>cooperam, mas os estagiários são vistos como algo à parte não tem qualquer interação ou inclusão na própria escola;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.37%</b>  <b>Referência 1   1.37%</b>  <i>relacionamento entre a escola e o estagiário tem sido normal a medida em que foram bem-recebidos (...) aqui sentem-se bem (...) circulam sem nenhuma dificuldade e nenhum constrangimento (...) pelas estruturas da escola (...) na sala dos professores eles sentem-se à vontade embora sabendo que eles são estagiários (...) também (...) participam nas atividades (...) da escola;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   0.53%</b>  <b>Referência 1   0.53%</b>  <i>com estes estagiários da parte da direção sem nenhum problema também acho que com os outros professores não há problemas.</i></p>

**Tabela 17- Organização do estágio com o regulamento da Uni-CV**

<b>Categoria- CA1- N° de estagiários por núcleo</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.3%</b>  <b>Referência 1   0.3%</b>  <i>cada núcleo tinha quatro a cinco estagiários.</i></p>
<b>Categoria- CA1- N° de aulas que o supervisor assistiu aos estagiários</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>

<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.38%</b>  <b>Referência 1   0.376%</b>  <i>com o regulamento prevê (...) cinco aulas (...) já vou em três aulas para cada estagiário;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 2 1 Referência   0.2%</b>  <b>Referência 1   0.195%</b>  <i>por aluno normalmente cinco falo por mim cinco;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   0.29%</b>  <b>Referência 1   0.292%</b>  <i>Aah portanto (...) quatro aulas por cada estagiário;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   0.47%</b>  <b>Referência 1   0.467%</b>  <i>o nosso grupo (...) peso embora (...) o tempo ser bastante curto (...) consegui (...) observar em média (...) 7 aulas por estagiário.</i></p>
<b>Categoria- CA1- N° de núcleos por supervisor</b>
<b>Entrevistado – E1, E2, E3, E4, e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E1 1 Referência   0.67%</b>  <b>Referência 1   0.67%</b>  <i>aaah no nosso, no nosso caso nós temos variadas situações temos uma situação de um supervisor com dois núcleos e um supervisor com um núcleo (...);</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 3 1 Referência   1.28%</b>  <b>Referência 1   1.281%</b>  <i>numero de estagiário por supervisor foi uma média de quatro a cinco (...) cada supervisor teve dois núcleos se cada núcleo tinha quatro a cinco estagiários portanto são cerca de oito a dez estagiários por supervisor.</i></p>
<b>Categoria- CA1- Início do estágio</b>
<b>Entrevistado – E3, E4, E5 e E6</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E3 2 Referências   2.33%</b>  <b>Referência 1   1.418%</b>  <i>o tempo não é o suficiente até porque nós quando começamos em março as escolas secundárias (...) estavam (...) a terminar o seu segundo trimestre e tivemos que parar (...) começamos na altura do terceiro trimestre quinze dias após inicio (...);</i></p> <p><b>Referência 2   0.911%</b>  <i>no tempo do Instituto Superior da Educação por exemplo (...) o ano do estágio pedagógico percorria desde do início do ano escolar isso está a decair;</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E4 1 Referência   1.69%</b>  <b>Referência 1   1.689%</b>  <i>iniciou muito tarde (...) nós começamos no mês de março (...) e o ano letivo como sabe termina (...) no mês de junho, não é?</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E5 1 Referência   3.79%</b>  <b>Referência 1   3.785%</b>  <i>(...) este ano há um grupo que começou em novembro e há um outro grupo que começou em abril</i></p> <p><b>Fontes Internas/Entrevistas/E 6 1 Referência   1.07%</b>  <b>Referência 1   1.067%</b>  <i>ah isso é um ponto muito grave porque o estágio este ano iniciou no mês de março (...) porque disseram que o estágio tinha de ser de três meses .</i></p>

## **Anexo D**

### **Questionários**

*(A serem preenchidos pelos professores supervisores,  
orientadores e estagiários)*

**Anexo D. 1 - Matrizes conceptuais de estruturação e organização dos questionários.**

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tipologia das questões</b>
(I) Aspectos pessoais e profissionais dos supervisores participantes	Caracterizar o perfil pessoal e profissional dos supervisores/orientadores concernentes ao género, idade, habilitações literárias, tempo de serviço, situação profissional (enquadramento e vínculo), experiência de supervisão, curso a supervisionar, formação recebida para exercer o cargo de Supervisão/orientador, outras funções antes de exercer o cargo, outros elementos relevantes para a caracterização do perfil académico e profissional.	Questões Fechadas (de 1 a 9 e 10)  Questões abertas (9.1, 10.1 e 11)
(II) Aspectos da organização e funcionamento da supervisão	Caracterizar a organização e o funcionamento do estágio pedagógico destacando-se o início e a duração, número(s) de núcleo(s), número de estagiários no(s) núcleo(s), número de aulas por estagiário, número de turma(s) onde se realizou o estágio, conhecimento da formação que os estagiários receberam, número de aulas dos estagiários assistidas pelo Supervisor; importância do supervisor na escola, número de vezes que o supervisor esteve na escola.	Questões Fechadas:  (12 a 14) – Supervisores  (12 a16) - Orientadores
(III) Representações sobre práticas supervisoras na formação inicial de professores do ensino secundário	Identificar e caracterizar as representações dos supervisores e orientadores no que diz respeito: -Articulação entre a componente de formação teórica e a componente didática e a prática pedagógica - Ao suporte legal do funcionamento do estágio -Atividades de formação desenvolvidas ao longo do processo -Dimensão supervisiva no exercício das funções (supervisor, orientador) -Relação supervisiva -Avaliação do processo de formação dos futuros professores -constrangimentos com que se confrontam os atores envolvidos no processo	Questões Fechadas  (15,17,20,21,22,24,25,26 e25) – Questionários/ Supervisores Questões Abertas e em leque abertas (15.1,16,18.1,19,23,24.1,25.1,26 .1 e 27.1) Questionários/Supervisores Questões Fechadas (17,20,21,22,23,24,25,26,28 e 29) Questionários/Orientadores Questões Abertas e em leque abertas (17.1, 18.1,19,24.1,25.1,26.1,27, 28.1,29.1) – Questionários/ Orientadores
(IV) perspectivas futuras	Identificar perspectivas futuras para o bom funcionamento do ano do estágio pedagógico e para a formação dos supervisores.	Questões abertas

## Anexo D. 2 - Matrizes de elaboração/organização dos questionários.

**Matriz D2. 1 - Matriz conceptual de estruturação e organização do questionário dirigido aos estagiários.**

Bloco Temáticos	Objetivos	Tipologia das questões
(I) Aspectos pessoais e profissionais	Caracterizar o perfil pessoal e profissional dos estagiários concernentes ao género, idade, disciplinas curriculares por realizar, experiência profissional)	Questões Fechadas (1 a 4 e 5)  Questão Aberta (4.1)
(II) Aspectos da organização e funcionamento do estágio	Caracterizar a organização e o funcionamento do estágio destacando o início, duração número de estagiários, número de turma(s) o número de aulas por estagiários, atribuição de turma, contacto com o supervisor/a presença do Supervisor na escola; disponibilidade do supervisor; contacto com o orientador/a, assistência às aulas, atribuição e responsabilização da turma, avaliação dos estagiários;	Questões Fechadas (1 a 16)  Questão Aberta (13.1)
(III) Representações sobre práticas supervisivas na formação inicial de professores do ensino secundário	Identificar e caracterizar as representações dos supervisores e orientadores no que diz respeito:  -Articulação entre a componente de formação teórica e a componente didática e a prática pedagógica  -Relação supervisão - -Avaliação do processo de formação dos futuros professores -Estilos de supervisão  -Constrangimentos do processo	Questões Fechadas (19, 20,22,23,24,25,26,27, 29)      Questões Abertas /em leques abertas  (17,18,21,22.1.23.1,24.1, 25.1, 27.1,29.1)
(IV) Perspetivas futuras	Identificar perspetivas futuras para o bom funcionamento do ano de estágio pedagógico e para a formação dos supervisores.	Duas questões Abertas 28 e 29 (supervisores) 30 e 31(orientadores)

### **Anexo D. 3 - Pedido de validação dos questionários (*destinados a professores da Uni-CV*).**

**Assunto:** Solicitação de validação de Instrumentos de Investigação

Exmo(a). Senhor(a) Professor(a)

Venho por este meio solicitar a sua colaboração no estudo “Supervisão da Prática Pedagógica dos Futuros Professores do Ensino Secundário em Cabo Verde”. Trata-se de um estudo inserido num projecto de investigação sobre supervisão pedagógica e para o qual necessitamos da participação dos principais actores directamente envolvidos (supervisores, orientadores e estagiários).

O estudo enquadra-se num projecto de Doutoramento no âmbito do Programa Doutoral em Didáctica e Formação, da Universidade de Aveiro (Portugal), que eu, Isabel Salomé de Miranda Santos de Lima, professora do Ensino Secundário, de nomeação definitiva, exercendo funções na Escola Secundária Abílio Duarte, Palmarejo, cidade da Praia, desenvolvo no âmbito do programa de pós-graduação atrás referido.

Utilizarei como um dos instrumentos de recolha de dados o questionário que, antes de ser aplicado, deve ser submetido à apreciação e validação de personalidades de reconhecida experiência, de modo a conferir maior clareza às questões a colocar no instrumento definitivo e cujos objectivos são caracterizar representações e perspectivas supervisivas dos actores (supervisores, Orientadores e estagiários) envolvidos no processo, identificar eventuais potencialidades e constrangimentos de natureza organizacional e de funcionamento e conceber e validar uma proposta formativa dos supervisores e Orientadores.

É nesse sentido que solicito a sua disponibilidade para validar os três questionários que junto lhe envio (Anexo 1), na certeza de que a relevância da sua opinião e/ou as sugestões serão um importante contributo para a melhoria do referido instrumento de recolha de dados. Para essa validação solicito que preencha, para cada um dos questionários, a “folha de comentários” (Anexo 2), onde deve escrever (a) comentários específicos para as questões que julgar não estarem claras (preenchendo a tabela) e (b) comentários gerais de melhoria, preenchendo a secção “Sugestões”.

Dada a necessidade de prosseguir com a aplicação dos questionários solicitava que a sua validação fosse, se possível, feita no prazo máximo de 15 dias. Deverá, para tal, entregar os documentos em Anexo 2 preenchidos à pessoa que a contactou para este processo de validação.

Na expectativa de poder contar com a sua disponibilidade e colaboração, queira aceitar, desde já, a expressão da minha elevada estima e consideração.

Aveiro, 12 de Abril de 2010.

Isabel Lima

**Anexo D. 4 - Grelha de comentários dos questionários**

QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES	
QUESTÃO	COMENTÁRIOS

SUGESTÕES:



**QUESTIONÁRIO AOS ORIENTADORES**

<b>QUESTÃO</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>

SUGESTÕES:

---

---

---

---

**QUESTIONÁRIO AOS ESTAGIÁRIOS**

<b>QUESTÃO</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>

SUGESTÕES:

**Anexo D. 5 - Tabela de comentários de validação dos questionários (*recebidos dos peritos*).**

**Tabela 1 – Síntese de comentários e sugestões recebidos dos peritos em relação aos questionários dos supervisores.**

	Ana Domingos	Cândida	Bartolomeu	Cláudio	Filomeno	Spínola	Germano/ Elvira
Apreciação	Os questionários parecem-me bem, mas senti que as atividades propostas estão demasiado centradas na sala de aulas.	Penso que, globalmente as questões estão bem construídas, bem agrupadas, permitindo fazer a triangulação dos dados.	Olha, sinceramente, acho que os questionários para os inquéritos estão muito bem elaborados.				
Comentários	O estagiário não deverá diversificar as suas atividades, nomeadamente, no domínio e nas competências interpessoais?	Questão 5 "Preencha" em vez de "Preenche", Questão 6, idem, Questão 13.1 "Justifique" em vez de Justifica"		Na questão nº3 não parece clara as alternativas de resposta para área de formação a nível de Licenciatura. Não consigo entender o que se quer dizer com “Educação “e depois “Especifica”  Na questão nº 6 Qual é a diferença entre “Regime de prestação de serviço” e “Professor contratado a tempo parcial”, em se tratando de docentes, não há diferença  Na questão nº10	Na questão nº 3 questão da Licenciatura e depois área de formação Educação e Específica poderá fazer alguma confusão, na minha opinião o melhor era especificar mais o que pretendes.  Se uma pessoa tiver apenas pós-graduação	-Nas questões 5 e 6 substituir o verbo Preenche por Preencha  - Na questão 9.2, mudar para se procurou apoio, indique onde e nas de Opções resposta – acrescentar outros – Quais____	

				<p>a pergunta me parece óbvia, uma vez que se está a inquirir docentes que estarão a exercer, cumulativamente ou não, funções de supervisor</p> <p>Na questão nº 17 Pergunta ao inquirido que avalia a duração do estágio. No entanto, sabe qual é a sua duração? Ela é uniforme para todos os cursos???</p>	<p>(sem grau), não seria útil para ti? Mas tal como tens ela não tem possibilidade de indicar.</p> <p>- Na questão nº 4 se a pessoa leciona ou lecionou na alfabetização, como poderá preencher?</p>		
Sugestões				<p>Não existem grandes sugestões a fazer. Não conhecendo o projeto de investigação, a única questão eventualmente a colocar tem a ver porque escolher apenas a Uni-CV quando outras universidades, pelo menos Jean Piaget possui cursos com valência ensino e que, certamente, terão estágio pedagógico.</p>	<p>- Na questão nº8 creio que supervisor de que curso era melhor que de que disciplina.</p> <p>-Na questão nº13 Não seria melhor perguntar quantas vezes ele foi para saber se o número de vezes é satisfatório ou não e depois fazer a pergunta que tens sobre a sua opinião sobre o número de visitas de</p>	<p>Acrescentar dois mais itens</p> <p>Indique Aspectos positivos relevantes notado durante o estágio e Indique Aspectos negativos – igual para o do orientador</p>	

					<p>supervisão</p> <p>Na questão nº16</p> <p>Porque não foi incluída a disciplina de didática, creio que há específica para cada curso nos diversos planos de estudos, sabendo a importância desta disciplina na preparação da docência</p> <p>Na questão nº 26 não seria conveniente introduzir uma questão que te permite saber se os supervisores conhecem a legislação que enquadra o estágio e depois colocar a questão que colocou</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

**Tabela 2 - Síntese de comentários e sugestões recebidos dos peritos em relação aos questionários dos orientadores.**

	A	B	C	D	E	F	G
Apreciação						Funções do Orientador não é igual da dos supervisores	
Comentários			Questão 5 "Preencha" em vez de "Preenche", Questão 22, "Escolha" em vez de "Escolhe".	<p>Na questão nº3 não parece clara as alternativas de resposta para área de formação a nível de Licenciatura. Não consigo entender o que se quer dizer com “Educação” e depois “Específica”</p> <p>-A questão nº13 me parece uma pergunta pouco clara, tendo em conta o quadro em que se realiza o estágio. No fundo fica a questão: o que se pretende com esta pergunta????</p> <p>- Na nº 15 questão ver as alternativas: Parece-me que a terceira deve ser</p>	<p>Na questão nº 3 questão da Licenciatura e depois área de formação Educação e Específica poderá fazer alguma confusão, na minha opinião o melhor era especificar mais o que pretendes.</p> <p>Se uma pessoa tiver apenas pós-graduação (sem grau), não seria útil para ti? Mas tal como tens ela não tem possibilidade de indicar.</p> <p>- Na questão nº 4 se a pessoa leciona ou lecionou na alfabetização, como poderá preencher?</p> <p>Na questão nº 6</p> <p>Creio que qual na</p>	<p>Nas 5 e 6 questões Preencha em vez de preenche</p> <p>A questão nº 14 deve ser colocado no lugar do nº 16</p> <p>Na questão nº 26 substituir que importante para importância</p>	

				<p>“No fim do Estágio”</p> <p>- Na questão nº16</p> <p>A alternativa “Menos do que 1 vez por semestre” não faz sentido. Antes “Nunca”, que já consta como última alternativa</p> <p>Na questão nº 20 Redação. “Que importância...”</p> <p>Na questão nº19</p>	<p>mesma linha com professor contratado do ensino secundário está deslocado da página anterior</p> <p>Na questão nº 8 creio que orientador de que curso era melhor que de que disciplina.</p> <p>Na questão nº13 creio que é necessário clarificar mais. Que formação está a referir?</p> <p>Na questão nº13.1 Não é diretor do curso, mas coordenador do curso</p> <p>-Na questão nº 15 no meio do estágio está repetido, penso que querias dizer no fim do estágio</p> <p>Será que pode preencher nos três quadrados?</p>		
Sugestões				Não existem grandes sugestões a	Na questão nº18 de que plano de		

				<p>fazer. Não conhecendo o projeto de investigação, a única questão eventualmente a colocar tem a ver porque escolher apenas a Uni-CV quando outras universidades, pelo menos Jean Piaget possui cursos com valência ensino e que, certamente, terão estágio pedagógico.</p>	<p>estudos estás a referir? Do curso que o orientador frequentou ou do curso que está a supervisionar? Se for do curso que está a supervisionar deve clarificar mais a questão.</p> <p>- Na questão nº28 Não seria conveniente introduzir uma questão que te permite saber se os supervisores conhecem a legislação que enquadra o estágio e depois colocar a questão que colocou</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--



**Tabela 3 – Síntese dos comentários e sugestões recebidos dos peritos em relação aos questionários dos estagiários.**

	A	B	C	D	E	F	G
Apreciação							
Sugestões			<p>Questão 19 "abaixo indicadas" em vez de abaixo indicado". Peço desculpas pela demora na resposta pelos motivos acima apontados. Com votos de bom trabalho, saudações acadêmicas.</p>	<p>Na questão nº 17 Redação</p> <p>Na questão nº 19 Redação</p> <p>Na questão nº 20 Redação</p> <p>Na questão nº 25 Não seria pertinente saber a duração do estágio</p> <p>Na questão nº 28 Parte do pressuposto que são obrigados a preparar um portfólio. Será????</p> <p>Na questão nº 31 Repetição da pergunta 26</p>	<p>Na questão nº 7 a realidade é de os núcleos terem 5 estudantes.</p> <p>Na questão nº 9 Porque não inclui o número de vezes que o supervisor vai à escola, como no restantes questionário.</p> <p>Na questão nº 11 não seria útil incluir no início do estágio</p> <p>Na questão nº 12.1 alta completar as linhas</p> <p>Na questão nº 13</p> <p>Na questão nº 13 quando inclui sim quantas, não seria melhor incluir sim não e depois se sim quantas. Creio que seria melhor ver isso para todos.</p> <p>Na questão nº 17 não seria melhor</p>	<p>Na questão nº 17 Avaliação “Durante todos os trimestres: há orientadores que ao colocar cada estagiário a dar as suas aulas de uma só vez, uma ou duas semanas seguidas, ficam com a avaliação terminada, em um só momento, talvez perguntar os momentos específicos da avaliação – após as aulas, nas sessões de reflexão, preparação etc. ou podendo-se então um item sobre a distribuição das aulas pelo semestre</p> <p>-Na questão nº 19 Substituir abaixo indicado por indicadas</p>	

					<p>incluir ao longo da semana (porque podem ser avaliados nos mais diversos aspetos)</p> <p>Na questão nº 18 ver as anteriores sobre a disciplina de didática</p> <p>Na questão nº 30 não seria conveniente introduzir uma questão que te permite saber se os estagiários conhecem a legislação e o regulamento do estágio e depois colocar a questão que colocou.</p> <p>Na questão nº 30 Não seria conveniente introduzir uma questão que te permite saber se os estagiários conhecem a legislação e o regulamento do estágio e depois colocar a questão que colocou.</p>	<p>-Na questão nº20 as alíneas poderiam estar todas no presente dando ideia de constância.</p> <p>A questão nº 26 está repetido nº31, seria... ou está a receber, no âmbito do Estágio, contribuiu...</p>	
--	--	--	--	--	---	---	--

## Anexo D. 6 - Questionário dirigidos aos supervisores.



### Universidade de Aveiro

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

#### Projeto de investigação do Programa Doutoral em Didáctica e Formação Ramo da Supervisão

#### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES

Este questionário insere-se no projeto de investigação acima identificado cuja finalidade é construir conhecimentos para melhoria da Prática Supervisiva (Estágio Pedagógico) dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Para tal visa-se, a caracterização pessoal e profissional dos supervisores e orientadores dos cursos de Licenciatura em Ensino de Geografia, Filosofia e História da Uni-CV, bem como aos formandos dessas áreas nos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009, através das suas representações e perspetivas futuras sobre a prática supervisiva (Estágio Pedagógico).

Atendendo à importância e pertinência das informações a recolher no âmbito deste questionário para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa, apelamos à sua disponibilidade e colaboração, sendo certo que serão assegurados o anonimato e a confidencialidade dessas informações.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

#### Parte I. Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo ☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade \_\_\_\_\_ anos

#### 3. Habilitações Literárias:

	Ano de Conclusão	Instituição de Formação
3.1) Licenciatura em _____		
3.2) Ramo de formação <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Específica		
3.3) Mestrado em _____		
3.4) Doutoramento em _____		

3.1. Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de um destes graus, indique-o.

\_\_\_\_\_

**4. Indique outros elementos que considere relevantes para caracterização do seu perfil acadêmico.**

---

---

---

**5. Indique o seu tempo de serviço como professor nos respectivos níveis de ensino:**

	Menos de 1 ano	De 1 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 18 anos	De 19 a 31 anos
Ensino Básico Integrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Situação Profissional:**

- ☐ Docente na Uni-CV ☐ Outra instituição de Ensino Superior
- ☐ Docente do Ensino Secundário ☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**7. Vínculo Institucional:** (Preenche os itens que correspondem ao seu caso)

- ☐ Professor do quadro da Uni-CV ☐ Regime de destacamento/requisição
- ☐ Professor contratado a tempo inteiro da Uni-CV ☐ Professor contratado a tempo parcial da Uni-CV
- ☐ Regime de prestação de Serviço da Uni-CV

**8. Em que ano iniciou as funções de supervisor do estágio pedagógico?** \_\_\_\_\_ (Ano)

**9. Quantas vezes desempenhou essas funções?** \_\_\_\_\_ Vez (es).

**10. No seu trajeto profissional, exerceu outras funções antes de desempenhar o cargo de Professor Supervisor?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**10.1. Se Sim, indica qual(is) foi(ram)?**

---

---

---

**10.2. Qual é a instituição que a forneceu?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Uni-CV ☐ Escola ☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**11. No seu trajeto profissional, exerceu outras funções antes de desempenhar o cargo de orientador do estágio pedagógico?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**11.1. Se Sim, indica qual(is) foi (ram)?**

---

---

---

## Parte II. Prática Supervisiva – Estágio Pedagógico.

O estágio pedagógico corresponde a um momento decisivo na formação dos futuros professores.

**12. Qual é o grau de importância que atribui a esse momento?**

- ☐ Nada importante      ☐ Pouco importante      ☐ Importante      ☐ Muito importante      ☐ Extremamente importante

**12.1.** Justifique a sua opinião.

---

---

---

**13. Qual é o grau de importância que, atribui a cada uma das disciplinas pedagógicas do plano de estudo do seu último estágio?** (Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

• Psicologia do Ensino e Aprendizagem	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Psicologia da Educação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Sociologia da Educação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Teoria do Desenvolvimento Curricular	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Teoria e Prática de Avaliação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

**14. Na sua opinião, essas disciplinas contribuíram para um melhor desempenho dos estagiários na escola?**

- ☐☐☐☐☐ Sim      ☐ Não

**14.1.** Justifique a sua opinião.

---

---

---

**15. Assinale com um X, o item sobre o início, o número de núcleos e o número de estagiários por núcleo do seu último estágio pedagógico.**

Início do estágio	Duração e N° de estagiários por núcleo e N° de núcleos
<input type="checkbox"/> 1° trimestre	Duração ____ (meses)
<input type="checkbox"/> 2° trimestre	Estagiário(s) _____
<input type="checkbox"/> 3° trimestre	Núcleo(s) _____

**16. Considera que, a duração do estágio pedagógico para formação dos estagiários, é suficiente?**

**16. Considera que, a duração do estágio pedagógico para formação dos estagiários, é suficiente?**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**16.1. Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**17. Na sua opinião, quantas vezes um supervisor deve ir ao centro de estágio? \_\_\_\_ Vez(es)**

**17.1 Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**22. Qual é o grau de importância que atribui à presença do supervisor na escola?**

☐ Nada importante ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante ☐ Extremamente importante

**22.1. Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**23. No início e durante o estágio pedagógico reuniu-se com o orientador para ...**

<b>23.1. Início do estágio pedagógico</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
• Conhecer os instrumentos legais e normativos de suporte do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Analisar os objetivos de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Analisar as competências de cada ator envolvido no processo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discutir as actividades de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Definir os critérios de avaliação periódica das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elaborar materiais de apoio e instrumentos de observação/avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s). Qual(is)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>23.2. Durante o estágio pedagógica</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
• Analisar materiais de apoio e instrumentos de observação/avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fazer avaliação das atividades do núcleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Interpretar os dados recolhidos nas aulas observadas dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discutir os critérios de avaliação das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Participar em reuniões de coordenação com coordenador da área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avaliar o processo de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s). Qual(is)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Consoante as áreas que tenha ou não trabalhado com os seus estagiários.**  
(preenche com um X em cada um dos itens)

<b>Áreas trabalhadas com os estagiários</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
• Discussão sobre a programação das actividades do estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Orientação sobre os aspectos da didáctica da disciplina e da vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Consoante as áreas que tenha ou não trabalhado com os seus estagiários.**

(preenche com um X em cada um dos itens)

<b>Áreas trabalhadas com os estagiários</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
• Discussão sobre a programação das atividades do estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Orientação sobre os aspetos da didática da disciplina e da vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão e aprofundamento dos conteúdos que o estagiário trabalha com os seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão e elaboração de materiais didáticos mais adequados à prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apreciação e discussão dos planos de unidade e de aula assistidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre a planificação das aulas assistidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão sobre os dados recolhidos nas aulas observadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre os critérios de avaliação das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre a “ficha informativa” da evolução dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão periódica sobre o processo de formação de cada estagiário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Orientação sobre o suporte teórico fundamental a uma prática eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão sobre aspectos de ética profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s)? Qual(is)? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Assinale o seu grau de importância relativamente às seguintes afirmações.**(Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| • O supervisor deve aceitar e clarificar os sentimentos do estagiário, com naturalidade   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve fornecer informações e explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para a execução das tarefas a desempenhar pelo estagiário | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve louvar ou encorajar o comportamento ou acção do estagiário  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve expressar as suas ideias sobre o assunto e fornecer as suas opiniões  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve formular questões retóricas   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve clarificar e desenvolver as ideias sugeridas pelo outro   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve repreender, no propósito de mudar o comportamento do estagiário.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve justificar a sua acção de controlo  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • O supervisor deve colocar questões de clarificação  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Outra(s)? Qual(is)? _____   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**26. Na sua interacção com o orientador, acha que ...**

	Sim	Não
• Trabalharam como parceiros da mesma comunidade profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cooperaram de forma meramente ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Relacionaram-se, mas não trabalharam em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Desprezaram a existência de um e de outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Funcionaram como se fossem de equipas adversárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27. Como supervisor do estágio pedagógico, você e o orientador...**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Tinham os mesmos objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Seguiam os mesmos critérios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizavam a mesma linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Valorizavam as mesmas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Aquando das assistências, você e os estagiários reuniram-se em conjunto com o orientador...**

- ☐ 3 ou mais vezes por trimestre ☐ 1 ou 2 vezes por período  
☐ Menos do que 1 vez por período ☐ Nunca

**26. Para além dos momentos de aulas assistidas, você e os estagiários reuniram-se todos em conjunto?**

- ☐ 3 ou mais vezes por trimestre ☐ 1 ou 2 vezes por período  
☐ Menos do que 1 vez por período ☐ Nunca

**27. A formação que os estagiários receberam na Uni-CV e a que receberam na Escola...**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Complementaram-se mutuamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Não tinham qualquer relação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entraram em conflito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. Atendendo a sua experiência como supervisor, pensa que a legislação que enquadra o estágio pedagógico está adequada aos desafios da realidade da formação dos futuros professores?**

☐☐☐☐☐ Sim ☐ Não

**28.1. Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**29. Em que momento se iniciou o processo da avaliação dos estagiários do seu último estágio?**

- ☐ 1º Trimestre ☐ 2º Trimestre ☐ 3º Trimestre

**30. No seu entender, qual(is) o(s) momento(s) que considera mais relevantes no processo da avaliação dos estagiários? Justifique.**

---

---



**30. No seu entender, qual(is) o(s) momento(s) que considera mais relevantes no processo da avaliação dos estagiários? Justifique.**

---



---



---

**31. Indique o grau de importância que atribui aos parâmetros de avaliação dos estagiários.** (utilize a seguinte escala, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

- |                                    |                                |                                |                                |                                |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| • Conhecimento do conteúdo         | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Conhecimento do currículo        | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Conhecimento dos alunos          | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Preparação das aulas             | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Organização e condução das aulas | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Avaliação das aulas              | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Avaliações dos alunos            | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |
| • Desenvolvimento profissional     | <input type="text" value="1"/> | <input type="text" value="2"/> | <input type="text" value="3"/> | <input type="text" value="4"/> | <input type="text" value="5"/> |

**32. Que relevância atribui ao portfólio para a auto-formação dos estagiários?**

- ☐ Nada importante    
 ☐ Pouco importante    
 ☐ Importante    
 ☐ Muito importante    
 ☐ Extremamente importante

**32.1** Justifique a sua opinião.

---



---



---

**33. Das opções que se seguem, assinale até 3 itens, aqueles que do seu ponto de vista podem comprometer o bom funcionamento do estágio pedagógico.**

• Formação especializada dos actores envolvidos no processo do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Pré-requisitos dos candidatos a estagiários	<input type="checkbox"/>
• Recursos didáticos	<input type="checkbox"/>
• Compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente	<input type="checkbox"/>
• Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio	<input type="checkbox"/>
• Meios logísticos	<input type="checkbox"/>
• Modalidades do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Outra(s)? Qual(is) _____	<input type="checkbox"/>

**34.1.** Justifique a sua opinião.

---

---

---

**Parte III: Perspetivas Futuras - Sugestões e recomendações**

**35.** Indique e justifique, sugestões para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?

---

---

---

---

---

---

**36.** Indique e justifique, sugestões sobre a formação de supervisores e orientadores para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?

---

---

---

---

---

---

Mais uma vez, muito obrigada.

## Anexo D. 7 - Questionário dirigidos aos orientadores.



**Universidade de Aveiro**

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

**Projeto de investigação do Programa Doutoral em Didática e Formação  
Ramo da Supervisão**

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ORIENTADORES

Este questionário insere-se no projeto de investigação acima identificado cuja finalidade é construir conhecimentos para melhoria da Prática Supervisiva (Estágio Pedagógico) dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Para tal visa-se, a caracterização pessoal e profissional dos supervisores e orientadores dos cursos de Licenciatura em Ensino de Geografia, Filosofia e História da Uni-CV, bem como aos formandos dessas áreas nos anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009, através das suas representações e perspetivas futuras sobre a prática supervisiva (Estágio Pedagógico).

Atendendo à importância e pertinência das informações a recolher no âmbito deste questionário para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa, apelamos à sua disponibilidade e colaboração, sendo certo que serão assegurados o anonimato e a confidencialidade dessas informações.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

#### Parte I. Dados Pessoais e Profissionais

**1. Sexo**    ☐ Feminino    ☐ Masculino    **2. Idade**    \_\_\_\_\_ anos

#### 3. Habilitações Literárias:

	Ano de Conclusão	Instituição de Formação
3.1) Licenciatura em _____		
3.2) Ramo de formação <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Específica		
3.3) Mestrado em _____		
3.4) Doutoramento em _____		

**3.1.** Se se encontra a realizar algum curso para obtenção de um destes graus, indique-o.

\_\_\_\_\_

**4.** Indique outros elementos que considere relevantes para caracterização do seu perfil académico.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.** Indique o seu tempo de serviço como professor nos respectivos níveis de ensino:

**5. Indique o seu tempo de serviço como professor nos respetivos níveis de ensino:**

	Menos de 1 ano	De 1 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 18 anos	De 19 a 31 anos
Ensino Básico Integrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Situação Profissional** (Docente no...)

- ☐ Ensino Secundário ☐ Outra Instituição. Qual? \_\_\_\_\_

**7. Vínculo Institucional:** (Preenche os itens que correspondem ao seu caso)

- ☐ Professor do quadro definitivo do Ensino Secundário ☐ Outro tipo de vínculo  
☐ Professor contratado do Ensino Secundário Qual? \_\_\_\_\_

**8. Em que ano iniciou as funções de orientador do estágio pedagógico?** \_\_\_\_\_ Ano

**9. Quantas vezes desempenhou essas funções?** \_\_\_\_\_ Vez(es).

**10. Recebeu algum tipo de apoio/formação para o exercer?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**10.1. Se Sim, indica qual(is) foi(ram)?**

---

---

---

**10.2. Qual é a instituição que a forneceu?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Uni-CV ☐ Escola ☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**11. No seu trajecto profissional, exerceu outras funções antes de desempenhar o cargo de orientador do estágio pedagógico?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**11.1. Se Sim, indica qual(is) foi (ram)?**

---

---

---

**12. Qual é o grau de importância que atribui a esse momento?**

- ☐ Nada importante ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante ☐ Extremamente importante

**12.1. Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**13. Qual é o grau de importância que, atribui a cada uma das disciplinas pedagógicas do plano de estudo do seu último estágio?** (Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

• Psicologia do Ensino e Aprendizagem	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Psicologia da Educação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Sociologia da Educação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Teoria do Desenvolvimento Curricular	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
• Teoria e Prática de Avaliação	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

**14. Na sua opinião, essas disciplinas contribuíram para um melhor desempenho dos estagiários na escola?**

☐ Sim ☐ Não

**14.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**15. Assinale com um X, o item sobre o início, o número de núcleos e o número de estagiários por núcleo do seu último estágio pedagógico.**

Início do estágio	Duração e N° de estagiários do núcleo
<input type="checkbox"/> 1º trimestre <input type="checkbox"/> 3º trimestre	Duração____(meses)
<input type="checkbox"/> 2º trimestre	Estagiário(s)_____

**16. Considera que, a duração do estágio pedagógico para formação dos estagiários, é suficiente?**

☐☐☐☐☐ Sim ☐ Não

**16.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**17. No início e durante o estágio pedagógico reuniu-se com o supervisor para ...**

17.1. Início	Sim	Não
• Conhecer os instrumentos legais e normativos de suporte do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Analisar os objetivos de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Analisar as competências de cada ator envolvido no processo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discutir as atividades de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Definir os critérios de avaliação periódica das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elaborar materiais de apoio e instrumentos de observação/avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s).Qual(is)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.2. Durante	Sim	Não
• Analisar materiais de apoio e instrumentos de observação/avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17.2. Durante**

	Sim	Não
• Analisar materiais de apoio e instrumentos de observação/avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fazer avaliação das atividades do núcleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Interpretar os dados recolhidos nas aulas observadas dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discutir os critérios de avaliação das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Participar em reuniões de coordenação com coordenador da área disciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avaliar o processo de formação dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s). Qual(is)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Consoante as áreas que tenha ou não trabalhado com os seus estagiários.**

(preenche com um X em cada um dos itens)

Áreas trabalhadas com os estagiários	Sim	Não
• Discussão sobre a programação das atividades do estágio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Orientação sobre os aspetos da didáctica da disciplina e da vida escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão e aprofundamento dos conteúdos que o estagiário trabalha com os seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão e elaboração de materiais didáticos mais adequados à prática letiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apreciação e discussão dos planos de unidade e de aula assistidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre a planificação das aulas assistidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão sobre os dados recolhidos nas aulas observadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre os critérios de avaliação das competências dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Discussão sobre a “ficha informativa” da evolução dos estagiários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão periódica sobre o processo de formação de cada estagiário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Orientação sobre o suporte teórico fundamental a uma prática eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reflexão sobre aspectos de ética profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Outra(s)? Qual(is)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Assinale o seu grau de importância relativamente às seguintes afirmações.**(Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

• O orientador deve aceitar e clarificar os sentimentos do estagiário, com naturalidade	1	2	3	4	5
• O orientador deve fornecer informações e explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para a execução das tarefas a desempenhar pelo estagiário	1	2	3	4	5
• O orientador deve louvar ou encorajar o comportamento ou acção do estagiário	1	2	3	4	5
• O orientador deve expressar as suas ideias sobre o assunto e fornecer as suas opiniões	1	2	3	4	5
• O orientador deve formular questões retóricas	1	2	3	4	5
• O orientador deve clarificar e desenvolver as ideias sugeridas pelo outro	1	2	3	4	5
• O orientador deve repreender, no propósito de mudar o comportamento do estagiário.	1	2	3	4	5
• O orientador deve justificar a sua acção de controlo	1	2	3	4	5
• O orientador deve colocar questões de clarificação	1	2	3	4	5
•	1	2	3	4	5

- O orientador deve repreender, no propósito de mudar o comportamento do estagiário.
- O orientador deve justificar a sua acção de controlo
- O orientador deve colocar questões de clarificação
- Outra(s)? Qual(is)? \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

**20. Na sua interacção com o supervisor, acha que ...**

	Sim	Não
• Trabalharam como parceiros da mesma comunidade profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cooperaram de forma meramente ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Relacionaram-se, mas não trabalharam em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Desprezaram a existência de um e de outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Funcionaram como se fossem de equipas adversárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Como orientador do estágio pedagógico, você e o supervisor...**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Tinham os mesmos objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Seguiam os mesmos critérios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizavam a mesma linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Valorizavam as mesmas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Qual é o grau de importância que atribui à presença do supervisor na escola?**

- ☐ Nada importante    
 ☐ Pouco importante    
 ☐ Importante    
 ☐ Muito importante    
 ☐ Extremamente importante

**22.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**23. Quantas vezes o supervisor foi à escola? \_\_\_\_\_ vez(es)**

**24. Teve conhecimento da formação que os seus estagiários receberam na Uni-CV?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim    
 ☐ Não

**24.1. Se Sim, qual foi a sua fonte de informação?**

- ☐ O supervisor    
 ☐ Os seus estagiários  
☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**25. Aquando das assistências, você e os estagiários reuniram-se em conjunto com o supervisor...**

- ☐ 3 ou mais vezes por trimestre    
 ☐ 1 ou 2 vezes por período  
☐ Menos do que 1 vez por período    
 ☐ Nunca

**26. Para além dos momentos de aulas assistidas, você e os estagiários reuniram-se todos em conjunto?**

**26. Para além dos momentos de aulas assistidas, você e os estagiários reuniram-se todos em conjunto?**

- ☐ 3 ou mais vezes por trimestre ☐ 1 ou 2 vezes por período  
☐ Menos do que 1 vez por período ☐ Nunca

**27. A formação que os estagiários receberam na Uni-CV e a que receberam na Escola...**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Complementaram-se mutuamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Não tinham qualquer relação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entraram em conflito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. Atendendo a sua experiência como orientador, pensa que a legislação que enquadra o estágio pedagógico está adequada aos desafios da realidade da formação dos futuros professores?**

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**28.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**29. Em que momento se iniciou o processo da avaliação do seu último estágio?**

- ☐ 1º Trimestre ☐ 2º Trimestre ☐ 3º Trimestre

**30. No seu entender, qual(is) o(s) momento(s) que considera mais relevantes no/do processo da avaliação dos estagiários? Justifique.**

---



---



---

**31. Indique o grau de importância que atribui aos parâmetros de avaliação dos estagiários. (utilize a seguinte escala, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*).**

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| • Conhecimento do conteúdo         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Conhecimento do currículo        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Conhecimento dos alunos          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Preparação das aulas             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Organização e condução das aulas | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Avaliação das aulas              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Avaliações dos alunos            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| • Desenvolvimento profissional     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |



**32.1** Justifique a sua opinião.

---

---

---

---

**33.** Das opções que se seguem, assinale até 3 itens, aqueles que do seu ponto de vista podem comprometer o bom funcionamento do estágio pedagógico.

• Formação especializada dos atores envolvidos no processo do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Pré-requisitos dos candidatos a estagiários	<input type="checkbox"/>
• Recursos didáticos	<input type="checkbox"/>
• Compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente	<input type="checkbox"/>
• Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio	<input type="checkbox"/>
• Meios logísticos	<input type="checkbox"/>
• Modalidades do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Outra(s)? Qual(is) _____	<input type="checkbox"/>

**34.** Pensa que a formação que os seus estagiários receberam irá contribuir para o seu desenvolvimento profissional?

☐☐☐☐☐ Sim      ☐ Não

**34.1.** Justifique a sua opinião.

---

---

---

---

### Parte III: Perspetivas Futuras - Sugestões e recomendações

**35.** Indique e justifique, sugestões para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?

---

---

---

---

---

---

**36.** Indique e justifique, sugestões sobre a formação de supervisores e orientadores para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?

---

---

---

---

---

---

Mais uma vez, muito obrigada.

## Anexo D. 8 - Questionário dirigidos aos estagiários.



Universidade de Aveiro

Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

Projeto de investigação do Programa Doutoral em Didática e Formação  
Ramo da Supervisão

### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTAGIÁRIOS

Este questionário insere-se no projeto de investigação acima identificado cuja finalidade é construir conhecimentos para melhoria da Prática Supervisiva (Estágio Pedagógico) dos futuros professores do Ensino Secundário em Cabo Verde. Para tal visa-se, a caracterização pessoal e profissional dos supervisores e orientadores dos cursos de Licenciatura em Ensino de Geografia, Filosofia e História da Uni-CV, bem como aos formandos dessas áreas nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, através das suas representações e perspetivas futuras sobre a prática supervisiva (Estágio Pedagógico).

Atendendo à importância e pertinência das informações a recolher no âmbito deste questionário para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa, apelamos à sua disponibilidade e colaboração, sendo certo que serão assegurados o anonimato e a confidencialidade dessas informações.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

#### Parte I. Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo ☐ Feminino ☐ Masculino 2. Idade \_\_\_\_\_ anos

#### 3. Habilitações Literárias:

Licenciatura em \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

4. Indique outros elementos que considere relevantes para a caracterização do seu perfil académico antes de iniciares o estágio pedagógico.

---

---

---

#### 5. Antes do ano de estágio, já alguma vez tinha lecionado?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

#### 6. Ao ir para o estágio, tinha disciplinas curriculares por realizar?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim (Quantas? \_\_\_\_\_ vez(es)) ☐ Sim

## Parte II. Prática Supervisiva – Estágio Pedagógico.

O estágio pedagógico corresponde a um momento decisivo na formação dos futuros professores.

7. Qual é o nível de importância que atribui a esse momento?

- ☐ Nada importante      ☐ Pouco importante      ☐ Importante      ☐ Muito importante      ☐ Extremamente importante

7.1. Justifique a sua opinião.

8. Qual é o grau de importância que atribui a cada uma das disciplinas pedagógicas do seu plano de estudo? (Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| • Psicologia do Ensino e Aprendizagem  | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1                                      | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |
| • Psicologia da Educação               | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1                                      | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |
| • Sociologia da Educação               | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1                                      | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |
| • Teoria do Desenvolvimento Curricular | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1                                      | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |
| • Teoria e Prática de Avaliação        | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1                                      | 2   | 3 | 4 | 5 |   |   |

9. Na sua opinião, essas disciplinas contribuíram para o seu melhor desempenho no estágio pedagógico?

- ☐ Sim      ☐ Não

9.1. Justifique a sua opinião.

10. Assinale com um X, o item sobre o início e o número de estagiários do núcleo de estágio a que pertenceu.

Início do estágio		Duração e N° de estagiários do núcleo
<input type="checkbox"/> 1° trimestre	<input type="checkbox"/> 3° trimestre	Duração____(meses)
<input type="checkbox"/> 2° trimestre		Estagiário(s)_____

11. Considera que, a duração do estágio pedagógico para a sua formação foi suficiente?

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim      ☐ Não

11.1. Justifique a sua opinião.

**12. Qual é o grau de importância que atribui à presença do supervisor na escola?**

- ☐ Nada importante      ☐ Pouco importante      ☐ Importante      ☐ Muito importante      ☐ Extremamente importante

**12.1. Justifique a sua opinião.**

---

---

---

**13. Quantas vezes o supervisor foi à escola? \_\_\_\_\_ vez(es)**

**14. Aquando das assistências, o orientador e os estagiários reuniram-se em conjunto com o supervisor...**

- ☐ 3 ou mais vezes por trimestre      ☐ 1 ou 2 vezes por período  
☐ Menos do que 1 vez por período      ☐ Nunca

**15. Para além dos momentos de aulas assistidas, o orientador e os estagiários reuniram-se sempre em conjunto?**

- ☐☐☐☐☐ Sim (Quantas? \_\_\_\_\_ vez(es))      ☐ Sim

**16. Qual é o grau de importância que atribui à presença do supervisor na escola?**

- ☐ Nada importante      ☐ Pouco importante      ☐ Importante      ☐ Muito importante      ☐ Extremamente importante

**16.1. Justifique a sua opinião**

---

---

---

**17. Assinale com um X, o número que melhor lhe parece corresponder ao nível de satisfação quanto ao apoio...** (Utilize a escala seguinte, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*.)

**DO ORIENTADOR:**

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| • Informação sobre a organização da escola (órgãos diretivos e pedagógicos, Projeto Educativo, Regulamento Interno...). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Reflexão sobre o suporte legal (Estatuto da Carreira Docente, Lei de Bases do sistema Educativo).                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Integração do estagiário na escola e no grupo disciplinar.  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Discussão do currículo e do programa da disciplina.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Caracterização, no início do ano, das turmas do estágio.  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Preparação dos primeiros encontros com os alunos.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Elaboração da planificação anual  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| • Discussão de situações vividas pelo estagiário no âmbito da sala de aula.   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| -   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

- Planificação das unidades assistidas dos estagiários 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Reflexão sobre as aulas assistidas do professor orientador. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão dos critérios de avaliação dos estagiários utilizados pelo professor orientador 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Reflexão periódica sobre a avaliação de cada estagiário. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Participação na área da Escola. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Reflexão sobre aspetos de ética profissional 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de situações vividas pelo estagiário no âmbito da sala de aula. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de situações vividas pelo estagiário na escola, mas fora do âmbito da sala de aula. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de critérios e estratégias de avaliação dos alunos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### DO SUPERVISOR:

- Discussão de situações vividas pelo estagiário no âmbito da sala de aula. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de situações vividas pelo estagiário na escola, mas fora do âmbito da sala de aula. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Preparação de aulas 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão de critérios e estratégias de avaliação dos alunos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão sobre as planificações das aulas assistidas. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Discussão dos critérios de avaliação dos estagiários. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Reflexão periódica sobre a avaliação de cada estagiário 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Aprofundamento de suporte teórico fundamental a uma prática eficaz. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Reflexão sobre os aspectos de ética profissional. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### 18. Assinale 3 expressões que caracterizam as funções do supervisor e orientador.

• Aceitaram e clarificaram os sentimentos do estagiário, com naturalidade	<input type="checkbox"/>
• Forneceram informações e explicações acerca dos conteúdos ou procedimentos requeridos para a execução das tarefas a desempenhar pelo estagiário	<input type="checkbox"/>
• Louvaram ou encorajaram o comportamento ou acção do estagiário	<input type="checkbox"/>
• Expressaram as suas ideias sobre o assunto e fornece as suas opiniões	<input type="checkbox"/>
• Formularam questões retóricas	<input type="checkbox"/>
• Justificaram a sua acção de controlo	<input type="checkbox"/>
• Formularam questões de clarificação	<input type="checkbox"/>
• Clarificaram e desenvolveram as ideias sugeridas pelo outro	<input type="checkbox"/>
• Repreenderam, no propósito de mudar o comportamento do estagiário,	<input type="checkbox"/>
• Outros. Qual(is)?	<input type="checkbox"/>

#### 19. Relativamente à forma como, o supervisor e o orientador interagiram nas suas actividades para a formação dos estagiários, você sente que:

**19. Relativamente à forma como, o supervisor e o orientador interagiram nas suas atividades para a formação dos estagiários, você sente que:**

	Sim	Não
• Trabalharam como parceiros da mesma comunidade profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cooperaram de forma meramente ocasional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Relacionaram-se, mas não trabalharam em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Desprezaram a existência de um e de outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Funcionaram como se fossem de equipas adversárias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Relativamente à forma como, o supervisor e o orientador interagiram nas suas actividades para a formação dos estagiários você sente que:**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Tinham os mesmos objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Seguiam os mesmos critérios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizavam a mesma linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Valorizavam as mesmas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Considera a formação que recebeu na Uni-CV e a que recebeu na Escola:**

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
• Complementaram-se mutuamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Não tinham qualquer relação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entraram em conflito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Pensa que a legislação que enquadra o estágio pedagógico está adequada aos desafios da realidade da formação dos futuros professores?**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**22.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**23. Considera que a formação que recebeu contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sim ☐ Não

**23.1. Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**24. Em que momento se iniciou o processo da avaliação do seu estágio?**

☐ 1º Trimestre ☐ 2º Trimestre ☐ 3º Trimestre

**25. No seu entender, qual(is) o(s) momento(s) que considera mais relevantes no processo**

**24. Em que momento se iniciou o processo da avaliação do seu estágio?**

☐ 1º Trimestre

☐ 2º Trimestre

☐ 3º Trimestre

**25. No seu entender, qual(is) o(s) momento(s) que considera mais relevantes no processo da avaliação dos estagiários? Justifique.**

---



---



---

**26. Indique o grau de importância que atribui aos parâmetros de avaliação dos estagiários. (utilize a seguinte escala, sendo que 1 corresponde a *Nada importante*, 2 a *Pouco importante*, 3 a *Importante*, 4 a *Muito importante* e 5 a *Extremamente importante*)**

- Conhecimento do conteúdo 1 2 3 4 5
- Conhecimento do currículo 1 2 3 4 5
- Conhecimento dos alunos 1 2 3 4 5
- Preparação das aulas 1 2 3 4 5
- Organização e condução das aulas 1 2 3 4 5
- Avaliação das aulas 1 2 3 4 5
- Avaliações dos alunos 1 2 3 4 5
- Desenvolvimento profissional 1 2 3 4 5

**25. Que relevância atribui ao portfólio para a auto-formação dos estagiários?**

☐ Nada importante

☐ Pouco importante

☐ Importante

☐ Muito importante

☐ Extremamente importante

**25.1 Justifique a sua opinião.**

---



---



---

**26. Das opções que se seguem, assinale até 3 itens, aqueles que do seu ponto de vista podem comprometer o bom funcionamento do estágio pedagógico.**

• Formação especializada dos actores envolvidos no processo do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Pré-requisitos dos candidatos a estagiários	<input type="checkbox"/>
• Recursos didácticos	<input type="checkbox"/>
• Compatibilidade das atividades do estágio com o exercício da função docente	<input type="checkbox"/>
• Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio	<input type="checkbox"/>
• Meios logísticos	<input type="checkbox"/>
• Modalidades do estágio pedagógico	<input type="checkbox"/>
• Outra(s)? Qual(is)	<input type="checkbox"/>

### Parte III: Perspetivas Futuras - Sugestões e recomendações

**27. Indique e justifique, sugestões para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?**

---

---

---

---

---

---

**28. Indique e justifique, sugestões sobre a formação de supervisores e orientadores para que o ano de estágio possa ser uma experiência mais enriquecedora?**

---

---

---

---

---

---

Mais uma vez, muito obrigada.





## **Anexo E**

*Tabelas de análise das questões fechadas referentes aos questionários.  
(destinados a serem preenchidos pelos professores supervisores, orientadores e estagiários).*

## Anexo E. 1 - Tabelas das respostas dos supervisores (*questões fechadas*)

**Tabela E1. 1 - Caraterização pessoal dos supervisores.**

Género dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	4	40,0	40,0	40,0
	Feminino	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
Idade dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	29-33	4	40,0	40,0	40,0
	34-38	1	10,0	10,0	50,0
	39-43	2	20,0	20,0	70,0
	44-48	2	20,0	20,0	90,0
	Menor ou igual a 50	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 2 - Caracterização profissional dos supervisores.**

Licenciatura		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Filosofia	3	30,0	30,0	30,0
	História	3	30,0	30,0	60,0
	Geografia	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
Ano de conclusão dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1991-	1	10,0	10,0	10,0
	1992	1	10,0	10,0	20,0
	1999	1	10,0	10,0	30,0
	2000	1	10,0	10,0	40,0
	2001	1	10,0	10,0	50,0
	2002	2	20,0	20,0	70,0
	2003	1	10,0	10,0	80,0
	2004	1	10,0	10,0	90,0
	2005	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
Instituição de formação dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Instituição estrangeira	7	70,0	70,0	70,0
	Instituição cabo-verdiana	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
Formação específica dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Docência	10	100,0	100,0	100,0
Mestrado em dos supervisores		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	3	30,0	30,0	30,0
	Geografia-Ordenamento de Território	1	10,0	10,0	40,0
	Psicologia evolutiva	1	10,0	10,0	50,0
	Filosofia Ética e Política	1	10,0	10,0	60,0
	Geografia - Desenvolvimento Regional e Local	1	10,0	10,0	70,0

Geografia - Dinâmicas Sociais e Riscos Naturais	1	10,0	10,0	80,0
Gestão Ambiental	1	10,0	10,0	90,0
História Contemporânea	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Instituição de formação de Mestrado dos supervisores</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	3	30,0	30,0	30,0
Valid 2	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 3 - Experiencia profissional dos supervisores**

<b>Ex Ensino Básico Complementar</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	9	90,0	90,0	90,0
	de 1 a 3 anos	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Ensino Básico Integrado</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	8	80,0	80,0	80,0
	menos de 1 ano	1	10,0	10,0	90,0
	de 4 a 6 anos	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Ex-Ciclo Preparatório</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	7	70,0	70,0	70,0
	de 1 a 3 anos	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Ensino Secundário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	1	10,0	10,0	10,0
	menos de 1 ano	2	20,0	20,0	30,0
	de 1 a 3 anos	3	30,0	30,0	60,0
	de 7 a 18 anos	3	30,0	30,0	90,0
	19 ou mais	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Ensino Superior</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	1	10,0	10,0	10,0
	menos de 1 ano	3	30,0	30,0	40,0
	de 4 a 6 anos	2	20,0	20,0	60,0
	de 7 a 18 anos	3	30,0	30,0	90,0
	19 ou mais	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Situação profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Docente na Uni-Cv	8	80,0	80,0	80,0

Docente na Uni-CV e noutra instituição de ensino superior	1	10,0	10,0	90,0
docente do ensino secundário	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Vínculo Institucional supervisores</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Professor do quadro da Uni-CV	3	30,0	30,0	30,0
Regime de destacamento/requisição	2	20,0	20,0	50,0
Valid Professor contratado a tempo inteiro	3	30,0	30,0	80,0
Professor contratado a tempo parcial un Uni-CV	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Anos de experiência como supervisor</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Menos de um ano	2	20,0	20,0	20,0
1-3 anos	5	50,0	50,0	70,0
Valid 4-6 anos	2	20,0	20,0	90,0
N/R	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Supervisor do curso de</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Filosofia	3	30,0	30,0	30,0
Valid História	3	30,0	30,0	60,0
Geografia	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Formação para exercer o cargo de supervisor</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 4 - Tipo de apoio para exercer a função de supervisor.**

<b>Procurou apoio na internet supervisor</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	4	40,0	40,0	40,0
Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Em livros supervisores</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	7	70,0	70,0	70,0
Não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Com outros colegas supervisores</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	6	60,0	60,0	60,0
Não	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 5 - Tipos de funções exercidas antes da de supervisão.**

<b>Desempenhou outras funções antes de desempenhar a de supervisor/a</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	10	100,0	100,0	100,0
<b>Funções</b>				
<b>De orientador</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	5	50,0	50,0	50,0
Não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>De coordenador pedagógica</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	20,0	20,0	20,0
Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>De coordenador de projecto</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	20,0	20,0	20,0



Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>De subdirector pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Outros formador/a</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Outros de Curso em técnicas e métodos quantitativos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Outros - Curso de formação pedagógica inicial de formadores</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	9	90,0	90,0	90,0
Valid Sim	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Outros-curso de língua estrangeira</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	9	90,0	90,0	90,0
Valid Sim	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 6 - Organização do estágio.**

<b>Início do estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1º Trimestre	5	50,0	50,0	50,0
Valid 2º Trimestre	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Nº do núcleo</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2 núcleo	8	80,0	80,0	80,0
Valid 3 núcleo	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Duração do estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	6 meses	7	70,0	70,0	70,0
	7 meses	1	10,0	10,0	80,0
	8 meses	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Nº de estagiários por núcleo</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4 estagiários	1	10,0	10,0	10,0
	5 estagiários	8	80,0	80,0	90,0
	7 estagiários	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Nº de turmas no núcleo</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2	2	20,0	20,0	20,0
	3-4	1	10,0	10,0	30,0
	5-6	5	50,0	50,0	80,0
	7-8	1	10,0	10,0	90,0
	9-10	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Nº de vezes que o supervisor deve ir à escola</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Uma vez por semana	1	10,0		10,0
	Duas vezes por semana	4	40,0		50,0
	Quantas vezes for necessário	4	40,0		90,0
	N/R	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	40,0	
<b>Participação e/ou não do supervisor nas reuniões de planificação com a comissão de estágios</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	60,0	60,0	60,0
	Não	4	40,0	40,0	90,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 7 - Grau de importância atribuído ao estágio pedagógico.**

	Estágio Pedagógico	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito importante	4	40,0	40,0	40,0
	extremamente importante	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 8 Justificação do grau atribuído.**

<b>Evidência Muito Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	3	30,0	30,0	30,0
	Aplicação da formação teórica à realidade socio cultural	2	20,0	20,0	50,0
	Consciencialização da diversidade de situações da real educativa	3	30,0	30,0	80,0
	N/R	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Evidência Extremamente Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	4	40,0	44,4	44,4
	Aplicação da formação teórica à realidade socio cultural	1	10,0	11,1	55,6
	3	1	10,0	11,1	66,7
	6	1	10,0	11,1	77,8
	N/R	2	20,0	22,2	100,0
	Total	9	90,0	100,0	
Missing	System	1	10,0		
Total		10	100,0		

**Tabela E1. 9 - Grau de importância atribuído às disciplinas pedagógicas do currículo.**

<b>Psicologia do ensino e aprendizagem</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	1	10,0	10,0	10,0
	muito importante	4	40,0	40,0	50,0
	extremamente importante	3	30,0	30,0	80,0
	NR	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Psicologia da educação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	2	20,0	20,0	20,0

	muito importante	2	20,0	20,0	40,0
	extremamente importante	4	40,0	40,0	80,0
	NR	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Sociologia da educação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	importante	3	30,0	30,0	30,0
	muito importante	2	20,0	20,0	50,0
Valid	extremamente importante	3	30,0	30,0	80,0
	NR	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Introdução ao desenvolvimento curricular</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	importante	3	30,0	30,0	30,0
	muito importante	4	40,0	40,0	70,0
Valid	extremamente importante	1	10,0	10,0	80,0
	NR	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Psicologia de desenvolvimento</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	importante	3	30,0	30,0	30,0
	muito importante	2	20,0	20,0	50,0
Valid	extremamente importante	2	20,0	20,0	70,0
	NR	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Didáctica/metodologia específica do curso</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	muito importante	1	10,0	10,0	10,0
Valid	extremamente importante	7	70,0	70,0	80,0
	NR	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Didáctica geral</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	pouco importante	1	10,0	10,0	10,0
	importante	2	20,0	20,0	30,0
Valid	muito importante	3	30,0	30,0	60,0
	extremamente importante	1	10,0	10,0	70,0
	NR	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

<b>Gestão escolar</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
pouco importante	1	10,0	10,0	10,0
importante	4	40,0	40,0	50,0
Valid muito importante	3	30,0	30,0	80,0
NR	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 10 - Grau de importância atribuída aos itens de avaliação dos estagiários.**

<b>Domínio dos conteúdos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid extremamente importante	10	100,0	100,0	100,0
<b>Conhecimento do currículo</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	1	10,0	10,0	10,0
Valid muito importante	6	60,0	60,0	70,0
extremamente importante	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Conhecimento dos alunos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	1	10,0	10,0	10,0
Valid muito importante	5	50,0	50,0	60,0
extremamente importante	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Preparação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid extremamente importante	10	100,0	100,0	100,0
<b>Organização e condução das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	1	10,0	10,0	10,0
Valid muito importante	1	10,0	10,0	20,0
extremamente importante	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Avaliação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid importante	2	20,0	20,0	20,0
muito importante	4	40,0	40,0	60,0

extremamente importante	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Avaliação dos alunos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	2	20,0	20,0	20,0
valid muito importante	5	50,0	50,0	70,0
valid extremamente importante	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Avaliação dos alunos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	2	20,0	20,0	20,0
valid muito importante	5	50,0	50,0	70,0
valid extremamente importante	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 11 - - Importância atribuída à presença do supervisor nas atividades do estágio na escola.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	3	30,0	30,0	30,0
muito importante	5	50,0	50,0	80,0
Valid extremamente importante	1	10,0	10,0	90,0
NR	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 12 - Justificação das evidências atribuídas à presença do supervisor nas actividades do estágio**

<b>Evidência Importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	6	60,0	60,0	60,0
Valid Contribuição para a melhoria do desempenho	1	10,0	10,0	70,0
Ponte entre os intervenientes	2	20,0	20,0	90,0

N/R	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Evidência Muito Importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	3	30,0	30,0	30,0
Contribuição para a melhoria do desempenho	4	40,0	40,0	70,0
Ponte entre os intervenientes	1	10,0	10,0	80,0
Apoia o orientador	1	10,0	10,0	90,0
N/R	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Evidência Extremamente Importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	8	80,0	80,0	80,0
Contribuição para a melhoria do desempenho	1	10,0	10,0	90,0
N/R	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 13 - Grau de satisfação atribuído às estratégia de formação do estagiário.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Insatisfeito	1	10,0	10,0	10,0
Satisfeito	2	20,0	20,0	30,0
Muito satisfeito	5	50,0	50,0	80,0
Extremamente satisfeito	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 14 - Grau de satisfação atribuído a relação estabelecida entre o supervisor e o orientador.**

<b>Planificação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
satisfeito	1	10,0	10,0	10,0
muito satisfeito	4	40,0	40,0	50,0
extremamente satisfeito	5	50,0	50,0	100,0

Total		10	100,0	100,0	
<b>Dinamização de actividades extra-lectivas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	4	40,0	40,0	40,0
	muito satisfeito	4	40,0	40,0	80,0
	extremamente satisfeito	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco satisfeito	1	10,0	10,0	10,0
	satisfeito	3	30,0	30,0	40,0
	muito satisfeito	3	30,0	30,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Reflexão sobre as aulas observadas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	1	10,0	10,0	10,0
	muito satisfeito	4	40,0	40,0	50,0
	extremamente satisfeito	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do nucleo de estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	5	50,0	50,0	50,0
	muito satisfeito	3	30,0	30,0	80,0
	extremamente satisfeito	1	10,0	10,0	90,0
	NR	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	3	30,0	30,0	30,0
	muito satisfeito	4	40,0	40,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent



	satisfeito	2	20,0	20,0	20,0
Valid	muito satisfeito	5	50,0	50,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detetados</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	satisfeito	5	50,0	50,0	50,0
Valid	muito satisfeito	2	20,0	20,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Reflexão sobre aspetos da ética profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	satisfeito	5	50,0	50,0	50,0
Valid	muito satisfeito	3	30,0	30,0	80,0
	extremamente satisfeito	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	satisfeito	1	10,0	10,0	10,0
Valid	muito satisfeito	6	60,0	60,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Elaboração de materiais de apoio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	satisfeito	4	40,0	40,0	40,0
Valid	muito satisfeito	3	30,0	30,0	70,0
	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	
<b>Orientação sobre os aspectos didácticos da disciplina</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	satisfeito	2	20,0	20,0	20,0
	muito satisfeito	4	40,0	40,0	60,0
Valid	extremamente satisfeito	3	30,0	30,0	90,0
	NR	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 15 - Cinco atividades desenvolvidas com os estagiários.**

Estratégia de integração do estagiário na vida escolar				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	20,0	20,0	20,0
Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Estratégia de formação do estagiário				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	30,0	30,0	30,0
Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Planificação das aulas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	30,0	30,0	30,0
Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Dinamização de atividades extra-letivas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	5	50,0	50,0	50,0
Não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	30,0	30,0	30,0
Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Definição de critérios de avaliação de cada estagiário				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0
Reflexão sobre as aulas observadas				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	6	60,0	60,0	60,0
Não	4	40,0	40,0	100,0

Total	10	100,0	100,0	
Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de estágio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	4	40,0	40,0	40,0
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	5	50,0	50,0	50,0
Valid Não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Reflexão sobre aspectos da ética profissional</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	4	40,0	40,0	40,0
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
Elaboração de materiais de apoio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	30,0	30,0	30,0

Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Orientação sobre os aspectos didáticos da disciplina</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	4	40,0	40,0	40,0
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 16 Três atividades fundamentais para o orientador.**

<b>Estratégia de integração do estagiário na vida escolar</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	7	70,0	70,0	70,0
Valid Não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Estratégia de formação do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Planificação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	3	30,0	30,0	30,0
Valid Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Dinamização de actividades extra-letivas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	3	30,0	30,0	30,0
Valid Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	4	40,0	40,0	40,0
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Definição de critérios de avaliação de cada estagiário	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Não	9	90,0	90,0	100,0

Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Elaboração de materiais de apoio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Reflexão sobre aspectos da ética profissional	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0

Orientação sobre os aspetos didácticos da disciplina	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 17 - Três atividades fundamentais para o orientador.**

<b>Estratégia de integração do estagiário na vida escolar</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	7	70,0	70,0	70,0
Valid Não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Estratégia de formação do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Planificação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	3	30,0	30,0	30,0
Valid Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Dinamização de actividades extra-letivas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	3	30,0	30,0	30,0
Valid Não	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	4	40,0	40,0	40,0
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Definição de critérios de avaliação de cada estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	20,0	20,0	20,0
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Elaboração de materiais de apoio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0

Reflexão sobre aspectos da ética profissional	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0

Orientação sobre os aspetos didácticos da disciplina	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	1	10,0	10,0	10,0
Valid Não	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 18 - Perfil do supervisor.**

Aceita e clarifica os sentimentos do estagiário, com naturalidade		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	30,0	30,0	30,0
	Não	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fornece informações e explicações sobre os conteúdos		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	50,0	50,0	50,0
	Não	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Encoraja o comportamento ou acção do estagiário		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	70,0	70,0	70,0
	Não	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Expressa as suas ideias sobre o assunto e fornece as suas opiniões		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	60,0	60,0	60,0
	Não	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Clarifica e desenvolve as ideias sugeridas pelo outro		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	10,0	10,0	10,0
	Não	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Coloca questões de clarificação		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	30,0	30,0	30,0
	Não	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



**Tabela E1. 19 - Três atividade que pode comprometer o bom funcionamento do estágio.**

<b>Falta de formação especializada dos actores envolvidos no processo do estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>5</b>	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>
Valid Não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Recursos didáticos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>4</b>	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Compatibilidade das actividades do estágio com o exercício da função docente</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>2</b>	<b>20,0</b>	<b>20,0</b>	<b>20,0</b>
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>5</b>	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>
Valid Não	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>4</b>	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>
Valid Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	
<b>Meios logísticos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>2</b>	<b>20,0</b>	<b>20,0</b>	<b>20,0</b>
Valid Não	8	80,0	80,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Outras	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	100,0	100,0	100,0

**Tabela E1. 20 - Importância que atribui ao portfólio para a auto-formação dos estagiários.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
pouco importante	1	10,0	10,0	10,0
importante	2	20,0	20,0	30,0
Valid muito importante	6	60,0	60,0	90,0
extremamente importante	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 21 - Justificação das evidências atribuídas ao portfólio.**

<b>Evidência Pouco importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	9	90,0	90,0	90,0
Valid <b>Dispensável</b>	<b>1</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>100,0</b>
Total	10	100,0	100,0	

<b>Evidência importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	8	80,0	80,0	80,0
Valid <b>Dossier</b>	<b>2</b>	<b>20,0</b>	<b>20,0</b>	<b>100,0</b>
Total	10	100,0	100,0	

<b>Evidência muito importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	5	50,0	50,0	50,0
<b>Dossier</b>	<b>3</b>	<b>30,0</b>	<b>30,0</b>	<b>80,0</b>
Valid <b>Instrumento de avaliação</b>	<b>1</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>90,0</b>
8	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

<b>Evidência Extremamente importante</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	9	90,0	90,0	90,0

<b>Dispensável</b>	<b>1</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>100,0</b>
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 22 - Duração do estágio pedagógico é adequado**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	<b>7</b>	<b>70,0</b>	<b>70,0</b>	<b>70,0</b>
Valid Não	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 23 - Adequação da legislação .**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
sim	1	10,0	10,0	10,0
não	2	20,0	20,0	30,0
Valid não sei	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 24 - Justificação da adequação ou não da legislação.**

<b>Evidência sim</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	8	80,0	80,0	80,0
Valid Actualizada	1	10,0	10,0	90,0
N/R	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

<b>Evidência Não</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	8	80,0	80,0	80,0
Valid Legislação desatualizada	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

<b>Evidência Não sei</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	3	30,0	30,0	30,0

Desactualizada	1	10,0	10,0	40,0
N/R	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

**Tabela E1. 25 - Contribuição da formação para o desenvolvimento profissional dos estagiários.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	10	100,0	100,0	100,0

**Tabela E1. 26 – Contribuição da formação para desenvolvimento profissional do formando**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Consciencialização da diversidade da realidade educativa	5	50,0	50,0	50,0
Aquisição das bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

## **Anexo E. 2 - Tabelas das respostas dos orientadores (*questões fechadas*).**

**Tabela E2. 1 - Caraterização pessoal/profissional.**

<b>Género</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Masculino	7	9,5	36,8	36,8
Feminino	12	16,2	63,2	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Idade</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30-36	7	9,5	36,8	36,8
37-43	8	10,8	42,1	78,9

	44-50	3	4,1	15,8	94,7	
	51-57	1	1,4	5,3	100,0	
	Total	19	25,7	100,0		
	<b>Graduação</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Filosofia	6	8,1	31,6	31,6	
	História	4	5,4	21,1	52,6	
	Geografia	8	10,8	42,1	94,7	
Valid	Ciências de Educação	1	1,4	5,3	100,0	
	Total	19	25,7	100,0		
	<b>Formação específica</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Docência	17	23,0	89,5	89,5	
	Outra	1	1,4	5,3	94,7	
Valid	NR	1	1,4	5,3	100,0	
	Total	19	25,7	100,0		
	<b>Pós-graduação/mestrado</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Não aplicável	17	23,0	89,5	89,5	
	Gestão e Políticas Ambientais	1	1,4	5,3	94,7	
Valid	Estudos Africanos	1	1,4	5,3	100,0	
	Total	19	25,7	100,0		
	<b>Ano de conclusão de mestrado</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
	Não aplicável	18	24,3	94,7	94,7	
Valid	2008	1	1,4	5,3	100,0	
	Total	19	25,7	100,0		
Total		74	100,0			

<b>Instituição de formação de mestrado</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	17	23,0	89,5	89,5
Valid Aplicável	2	2,7	10,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Pós – graduação/ doutoramento</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	19	25,7	100,0	100,0
<b>Ano de conclusão de doutoramento</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	19	25,7	100,0	100,0

**Tabela E2. 2 - Experiencia profissional.**

<b>Ex-ensino básico complementar</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	17	23,0	89,5	89,5
Valid de 4 a 6 anos	1	1,4	5,3	94,7
Valid 19 ou mais	1	1,4	5,3	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Ensino básico integrado</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	13	17,6	68,4	68,4
Valid de 1 a 3 anos	1	1,4	5,3	73,7
Valid de 4 a 6 anos	3	4,1	15,8	89,5
Valid de 7 a 18 anos	2	2,7	10,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Ex-ciclo preparatório</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	16	21,6	84,2	84,2
Valid de 1 a 3 anos	1	1,4	5,3	89,5

	de 4 a 6 anos	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>ensino secundário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de 4 a 6 anos	2	2,7	10,5	10,5
	de 7 a 18 anos	15	20,3	78,9	89,5
	19 ou mais	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Ensino superior</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	24,3	94,7	94,7
	menos de 1 ano	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Situação profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor do ensino secundário	19	25,7	100,0	100,0
<b>Situação profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor do ensino secundário	19	25,7	100,0	100,0
<b>Anos de experiência como orientador</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 ano	10	13,5	52,6	52,6
	2 anos	7	9,5	36,8	89,5
	3 anos	1	1,4	5,3	94,7
	5	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Orientador do curso de</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Filosofia	6	8,1	31,6	31,6
	História	6	8,1	31,6	63,2
	Geografia	7	9,5	36,8	100,0

Total	19	25,7	100,0	
<b>Formação para exercer o cargo de orientador</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	2,7	10,5	10,5
Não	17	23,0	89,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 3 - Apoio para exercício da função em supervisão.**

<b>Apoio na internet</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	10	13,5	52,6	52,6
Não	9	12,2	47,4	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Apoio em livros</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	15	20,3	78,9	78,9
Não	4	5,4	21,1	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Apoio com o supervisor</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	13	17,6	68,4	68,4
Não	6	8,1	31,6	100,0
Total	19	25,7	100,0	



**Tabela E2. 4 - Outras funções antes do exercício da de supervisão.**

<b>Subdirector pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	4	5,4	21,1	21,1
Não	12	16,2	63,2	84,2
N/R	3	4,1	15,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Secretária do conselho diretivo</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	4,1	15,8	15,8
Não	13	17,6	68,4	84,2
N/R	3	4,1	15,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Gestora de Polo</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	2,7	10,5	10,5
Não	14	18,9	73,7	84,2
N/R	3	4,1	15,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Outros aspetos que caracterizam o perfil do orientador</b>				
<b>Curso em TIC</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	3	4,1	15,8	15,8
Não	6	8,1	31,6	47,4
N/R	10	13,5	52,6	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Cursos de etiqueta</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	8	10,8	42,1	42,1
5	1	1,4	5,3	47,4
N/R	10	13,5	52,6	100,0
Total	19	25,7	100,0	

Curso em Estatística da Educação		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	9	12,2	47,4	47,4
	N/R	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Cursos Línguas estrangeiras		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	2,7	10,5	10,5
	Não	7	9,5	36,8	47,4
	N/R	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Outras		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	8,1	31,6	31,6
	Não	3	4,1	15,8	47,4
	N/R	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 5 - Organização/funcionamento do estágio.**

Início do estágio		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º Trimestre	8	10,8	42,1	42,1
	2º Trimestre	11	14,9	57,9	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Duração do estágio		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 meses	1	1,4	5,3	5,3
	6 meses	10	13,5	52,6	100,0
	9 meses	7	9,5	36,8	47,4
	8 meses	1	1,4	5,3	89,5
	Total	19	25,7	100,0	
Nº de estagiários por núcleo		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	5	6,8	26,3	26,3

5	11	14,9	57,9	84,2
6	3	4,1	15,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Nº de aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
15-19	13	17,6	68,4	68,4
20-24	4	5,4	21,1	89,5
Valid 25-29	1	1,4	5,3	94,7
≤ 38	1	1,4	5,3	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Nº de turmas no núcleo</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 turma	1	1,4	5,3	5,3
2 turmas	7	9,5	36,8	42,1
Valid 3 turmas	6	8,1	31,6	73,7
5	5	6,8	26,3	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Conhecimento da formação dos estagiários</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	12	16,2	63,2	63,2
Valid Não	7	9,5	36,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Pelo Coordenador do estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	6	8,1	31,6	31,6
Valid Não	13	17,6	68,4	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Pelo Coordenador do curso</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	2,7	10,5	10,5
Valid Não	17	23,0	89,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	
Total	74	100,0		

Pelo Supervisor		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	12,2	47,4	47,4
	Não	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Pelos Estagiários		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	13,5	52,6	52,6
	Não	9	12,2	47,4	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Nº de aulas dos estagiários assistidos pelo supervisor		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-6	6	8,1	31,6	31,6
	7-11	10	13,5	52,6	84,2
	12-16	3	4,1	15,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Nº de vezes que o supervisor esteve na escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sempre	5	6,8	26,3	26,3
	muitas vezes	9	12,2	47,4	73,7
	algumas vezes	4	5,4	21,1	94,7
	nunca	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Período que o supervisor esteve na escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ao longo do estágio	14	18,9	73,7	73,7
	na fase final do estágio	4	5,4	21,1	94,7
	no início e no final do estágio	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 6 - Grau de importância atribuído às disciplinas pedagógicas do plano curricular.**

<b>Sociologia da Educação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	6	8,1	31,6	36,8
Valid	muito importante	7	9,5	36,8	73,7
	extremamente importante	5	6,8	26,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		
<b>Introdução ao Desenvolvimento Curricular</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	pouco importante	2	2,7	10,5	10,5
	importante	8	10,8	42,1	52,6
Valid	muito importante	6	8,1	31,6	84,2
	extremamente importante	3	4,1	15,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		
<b>Didáctica/Metodologia Específica do Curso</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	importante	1	1,4	5,3	5,3
	muito importante	6	8,1	31,6	36,8
Valid	extremamente importante	12	16,2	63,2	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		
<b>Didáctica Geral</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	3	4,1	15,8	21,1
Valid	muito importante	11	14,9	57,9	78,9
	extremamente importante	4	5,4	21,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		

Gestão Escolar		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	9	12,2	47,4	52,6
	muito importante	7	9,5	36,8	89,5
	extremamente importante	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 7 - Grau de satisfação do orientador no que concerne a relação que estabelece com o supervisor.**

Estratégia de integração do estagiário na vida escolar		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	9	12,2	47,4	52,6
	muito importante	6	8,1	31,6	84,2
	extremamente importante	3	4,1	15,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Estratégia de formação do estagiário		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco satisfeito	1	1,4	5,3	5,3
	satisfeito	7	9,5	36,8	42,1
	muito satisfeito	5	6,8	26,3	68,4
	extremamente satisfeito	5	6,8	26,3	94,7
	9	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Planificação das aulas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco satisfeito	4	5,4	21,1	21,1
	satisfeito	6	8,1	31,6	52,6
	muito satisfeito	7	9,5	36,8	89,5
	extremamente satisfeito	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Dinamização de actividades extra-letivas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	insatisfeito	2	2,7	10,5	10,5
	pouco satisfeito	2	2,7	10,5	21,1
	satisfeito	8	10,8	42,1	63,2
	muito satisfeito	1	1,4	5,3	68,4
	extremamente satisfeito	6	8,1	31,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Reflexão sobre as aulas observadas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	5	6,8	26,3	26,3
	muito satisfeito	4	5,4	21,1	47,4
	extremamente satisfeito	9	12,2	47,4	94,7
	9	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	3	4,1	15,8	15,8
	pouco satisfeito	6	8,1	31,6	47,4
	satisfeito	2	2,7	10,5	57,9
	muito satisfeito	5	6,8	26,3	84,2
	extremamente satisfeito	3	4,1	15,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	1	1,4	5,3	5,3
	satisfeito	7	9,5	36,8	42,1
	muito satisfeito	3	4,1	15,8	57,9
	extremamente satisfeito	8	10,8	42,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Reflexão sobre aspectos da ética profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	1	1,4	5,3	5,3
	pouco satisfeito	1	1,4	5,3	10,5

	satisfeito	5	6,8	26,3	36,8
	muito satisfeito	5	6,8	26,3	63,2
	extremamente satisfeito	7	9,5	36,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	satisfeito	4	5,4	21,1	21,1
	muito satisfeito	9	12,2	47,4	68,4
	extremamente satisfeito	6	8,1	31,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Elaboração de materiais de apoio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	2	2,7	10,5	10,5
	pouco satisfeito	1	1,4	5,3	15,8
	satisfeito	4	5,4	21,1	36,8
	muito satisfeito	7	9,5	36,8	73,7
	extremamente satisfeito	4	5,4	21,1	94,7
	9	1	1,4	5,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Orientação sobre os aspetos didáticos da disciplina</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	1	1,4	5,3	5,3
	pouco satisfeito	2	2,7	10,5	15,8
	satisfeito	2	2,7	10,5	26,3
	muito satisfeito	9	12,2	47,4	73,7
	extremamente satisfeito	5	6,8	26,3	100,0
Total		19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		

Tabela E2. 8 - Cinco atividades que o orientador desempenhou com os estagiários.

<b>Estratégia de integração do estagiário na vida escolar</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
---	-----------	---------	---------------	--------------------



Sim		10	13,5	52,6	52,6
Valid	Não	9	12,2	47,4	100,0
Total		19	25,7	100,0	
<b>Estratégia de formação do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		7	9,5	36,8	36,8
Valid	Não	12	16,2	63,2	100,0
Total		19	25,7	100,0	
<b>Planificação das aulas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		15	20,3	78,9	78,9
Valid	Não	4	5,4	21,1	100,0
Total		19	25,7	100,0	
<b>Dinamização de actividades extra-letivas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		11	14,9	57,9	57,9
Valid	Não	8	10,8	42,1	100,0
Total		19	25,7	100,0	
Total		74	100,0		
<b>Análise dos instrumentos legais e normativos de suporte ao estágio pedagógico</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		1	1,4	5,3	5,3
Valid	Não	18	24,3	94,7	100,0
Total		19	25,7	100,0	
<b>Definição de critérios de avaliação de cada estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		3	4,1	15,8	15,8
Valid	Não	16	21,6	84,2	100,0
Total		19	25,7	100,0	
<b>Reflexão sobre as aulas observadas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim		13	17,6	68,4	68,4
Valid	Não	6	8,1	31,6	100,0

Total	19	25,7	100,0	
<b>Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo de estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	6	8,1	31,6	31,6
Valid Não	13	17,6	68,4	100,0
Total	19	25,7	100,0	
Total	74	100,0		
<b>Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	6	8,1	31,6	31,6
Valid Não	13	17,6	68,4	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	2	2,7	10,5	10,5
Valid Não	17	23,0	89,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	5	6,8	26,3	26,3
Valid Não	14	18,9	73,7	100,0
Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 9 - Três atividades que o orientador considera fundamental para o exercício das funções do supervisor.**

<b>Orientação de suportes teóricos para resolução dos problemas detectados</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	8	10,8	42,1	42,1
Não	11	14,9	57,9	100,0

Total	19	25,7	100,0	
Missing System	55	74,3		
Total	74	100,0		
<b>Reflexão sobre aspectos da ética profissional</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	1	1,4	5,3	5,3
Não	18	24,3	94,7	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Elaboração de materiais de apoio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	2	2,7	10,5	10,5
Não	17	23,0	89,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	
<b>Orientação sobre os aspectos didáticos da disciplina</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	18	24,3	100,0	100,0
<b>Outra</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	19	25,7	100,0	100,0
Missing System	55	74,3		

**Tabela E2. 10 - Perfil dos orientadores.**

<b>Aceita e clarifica os sentimentos do estagiário, com naturalidade</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	12	16,2	63,2	63,2
Não	7	9,5	36,8	100,0
Total	19	25,7	100,0	
Valid Sim	8	10,8	42,1	42,1
Não	11	14,9	57,9	100,0
Total	19	25,7	100,0	

<b>Repreende no propósito de mudar o comportamento do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	2	2,7	10,5	10,5
	Não	17	23,0	89,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Coloca questões de clarificação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	5,4	21,1	21,1
	Não	15	20,3	78,9	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 11 - Grau de importância atribuído aos itens de avaliação**

<b>Domínio dos conteúdos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito importante	4	5,4	21,1	21,1
	extremamente importante	15	20,3	78,9	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Conhecimento do currículo</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	5	6,8	26,3	31,6
	muito importante	9	12,2	47,4	78,9
	extremamente importante	4	5,4	21,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Conhecimento dos alunos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	4	5,4	21,1	26,3
	muito importante	8	10,8	42,1	68,4
	extremamente importante	6	8,1	31,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

Preparação das aulas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito importante	3	4,1	15,8	15,8
	extremamente importante	16	21,6	84,2	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Organização e condução das aulas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito importante	4	5,4	21,1	21,1
	extremamente importante	15	20,3	78,9	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Avaliação das aulas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	2	2,7	10,5	10,5
	muito importante	10	13,5	52,6	63,2
	extremamente importante	7	9,5	36,8	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Avaliação dos alunos		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	4	5,4	21,1	21,1
	muito importante	11	14,9	57,9	78,9
	extremamente importante	4	5,4	21,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 12 - Grau de importância atribuído ao estágio.**

importância que atribui ao portfólio para a auto-formação dos estagiários					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
	importante	5	6,8	26,3	31,6
	muito importante	8	10,8	42,1	73,7
	extremamente importante	5	6,8	26,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

Justificação das respostas

Evidência importante		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	11	14,9	57,9	57,9
	Dossier	5	6,8	26,3	84,2
	Instrumento de avaliação	1	1,4	5,3	89,5
	9	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Evidência muito importante		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	11	14,9	57,9	57,9
	Dossier	1	1,4	5,3	63,2
	Meio de aprendizagem	2	2,7	10,5	73,7
	Meio de avaliação	3	4,1	15,8	89,5
	9	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Evidência extremamente importante		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	12	16,2	63,2	63,2
	Dossier	3	4,1	15,8	78,9
	Meio de aprendizagem	2	2,7	10,5	89,5
	9	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

Tabela E2. 13 - Duração suficiente ou não do estágio pedagógico.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	14	18,9	73,7	73,7
	Não	5	6,8	26,3	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 14 - Importância atribuída à participação do supervisor nas atividades do estágio na escola.**

Evidências				
Evidências	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
pouco importante	1	1,4	5,3	5,3
importante	6	8,1	31,6	36,8
Valid muito importante	3	4,1	15,8	52,6
extremamente importante	9	12,2	47,4	100,0
Total	19	25,7	100,0	

**Justificação das evidências**

Evidência pouco importante				
Evidência pouco importante	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	18	24,3	94,7	94,7
Valid Indiferente	1	1,4	5,3	100,0
Total	19	25,7	100,0	

Evidência importante				
Evidência importante	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	16	21,6	84,2	84,2
Valid Perturbador	1	1,4	5,3	89,5
Indiferente	2	2,7	10,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	

Evidência muito importante				
Evidência muito importante	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	16	21,6	84,2	84,2
Valid Incentivador	3	4,1	15,8	52,6
Total	19	25,7	100,0	

Evidência Extremamente importante				
Evidência Extremamente importante	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não aplicável	13	17,6	68,4	68,4
Incentivador	4	5,4	21,1	100,0
Valid Ponte entre instituições	2	2,7	10,5	89,5
6	2	2,7	10,5	100,0
Total	19	25,7	100,0	

**Tabela E2. 15 - Constrangimentos para o bom funcionamento do estágio.**

<b>Falta de formação especializada dos formadores</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	17,6	68,4	68,4
	Não	6	8,1	31,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Missing	System	55	74,3		
Total		74	100,0		
<b>Pré-requisitos dos candidatos a estagiários</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	14,9	57,9	57,9
	Não	8	10,8	42,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Recursos didáticos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	9,5	36,8	36,8
	Não	12	16,2	63,2	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	12,2	47,4	47,4
	Não	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	12,2	47,4	47,4
	Não	10	13,5	52,6	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
<b>Meios logísticos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	1	1,4	5,3	5,3



Não	18	24,3	94,7	100,0
Total	19	25,7	100,0	
Total	74	100,0		

**Tabela E2. 16 - Adequação ou não da legislação que enquadra o estágio .**

Adequação Sim ou Não		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	8	10,8	42,1	42,1
	não	7	9,5	36,8	78,9
	não sei	4	5,4	21,1	100,0
	Total	19	25,7	100,0	

Justificação das evidências		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evidência Sim		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	13	17,6	68,4	68,4
	Atualizada	3	4,1	15,8	84,2
	5	1	1,4	5,3	89,5
	N/R	2	2,7	10,5	100,0
	Total	19	25,7	100,0	
Evidência Não		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	11	14,9	57,9	57,9
	Legislação	7	9,5	36,8	94,7
	Desatualizada	1	1,4	5,3	100,0
	Constrangimentos na aplicação				
	Total	19	25,7	100,0	
Evidência Não sei		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	15	20,3	83,3	83,3
	Desatualizada	3	4,1	16,7	100,0
	Total	18	24,3	100,0	

Missing	System	56	75,7			
Total		74	100,0			

**Tabela E2. 17 - Contribuição da formação para o desenvolvimento profissional do estagiário, Sim ou Não.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	19	25,7	100,0	100,0
Missing System	55	74,3		
Total	74	100,0		

Justificação	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Consciencialização da realidade da profissão	6	8,1	31,6	31,6
Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais	9	12,2	47,4	78,9
N/R	4	5,4	21,1	100,0
Total	19	25,7	100,0	

### Anexo E. 3 - Tabelas das respostas dos estagiários (*questões fechadas*)

**Tabela E3. 1 -Gênero dos estagiários.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	23	17,6	34,8	34,8
	Feminino	43	32,8	65,2	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 2 - Idade dos estagiários.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-26	32	24,4	48,5	48,5
	27-32	16	12,2	24,2	72,7
	33-38	10	7,6	15,2	87,9
	39-44	8	6,1	12,1	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 3 - Cursos frequentados pelos estagiário.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Filosofia 2008/2009	8	6,1	12,1	12,1
	História 2008/2009	15	11,5	22,7	34,8
	Geografia 2007/2008	9	6,9	13,6	48,5
	Geografia 2009/2010	34	26,0	51,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 4 - Disciplinas curriculares Sim/Não por realizar**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	15,3	30,3	30,3
	Não	46	35,1	69,7	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 5 – Número de disciplinas curriculares por realizar.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma disciplina	45	34,4	68,2	68,2
	1 disciplina	4	3,1	6,1	74,2
	2 disciplinas	11	8,4	16,7	90,9
	3 disciplina	3	2,3	4,5	95,5
	5 disciplinas	3	2,3	4,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 6 - Disciplinas Pedagógicas por realizar.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma disciplina por realizar	51	38,9	77,3	77,3
	1 disciplina por realizar	15	11,5	22,7	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 7 – Número de disciplinas específicas do curso por realizar.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma disciplina por realizar	55	42,0	83,3	83,3
	1 disciplina por realizar	7	5,3	10,6	93,9
	2 disciplina por realizar	2	1,5	3,0	97,0
	3 disciplina por realizar	2	1,5	3,0	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 8 - Outras disciplinas por realizar.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma disciplina por realizar	54	41,2	81,8	81,8
	1 disciplina por realizar	9	6,9	13,6	95,5
	3 disciplina por realizar	1	,8	1,5	97,0
	5	1	,8	1,5	98,5
	6	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 9 - Lecionado Sim/Não antes de iniciarem o estágio.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	16,0	31,8	31,8
	Não	45	34,4	68,2	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 10 - Anos de lecionação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nenhuma	45	34,4	68,2	68,2
1-4	6	4,6	9,1	77,3
5-8	4	3,1	6,1	83,3
Valid 9-12	4	3,1	6,1	89,4
13-16	5	3,8	7,6	97,0
17-20	2	1,5	3,0	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 11 - Início do estágio.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1º Trimestre	17	13,0	25,8	25,8
Valid 2º Trimestre	48	36,6	72,7	98,5
3º Trimestre	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 12 - Duração do estágio.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-3	2	1,5	3,0	3,0
Valid 4-6	46	35,1	69,7	72,7
7-9	18	13,7	27,3	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 13 -Número de estagiários por núcleo.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-3	3	2,3	4,5	4,5
Valid 4-6	63	48,1	95,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 14 - Número de aulas por estagiário.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7-14	29	22,1	43,9	43,9
Valid 15-22	28	21,4	42,4	86,4
Valid 23-30	7	5,3	10,6	97,0
Valid 37-45	2	1,5	3,0	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 15 - Partilha de turmas pelos estagiários.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid uma turma da sua inteira responsabilidade	20	15,3	30,3	30,3
Valid uma turma partilhada por dois estagiários	28	21,4	42,4	72,7
Valid uma turma partilhada por três estagiários	7	5,3	10,6	83,3
Valid Uma turma partilhada por 4 estagiarios	4	3,1	6,1	89,4
Valid três turma partilhada por 4 estagiários	1	,8	1,5	90,9
Valid uma turma partilhada com o orientador	1	,8	1,5	92,4
Valid uma turma partilhada por todos	1	,8	1,5	93,9
Valid 8	4	3,1	6,1	100,0
Total	66	50,4	100,0	

Missing	System	65	49,6	
Total		131	100,0	

**Tabela E3. 16 - Primeiro contacto dos estagiários com o supervisor.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
na Uni-CV	32	24,4	48,5	48,5
na Escola	33	25,2	50,0	98,5
9	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing				
System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 17 - Presença do supervisor na escola.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
apenas no início do estágio	3	2,3	4,5	4,5
ao longo do estágio	46	35,1	69,7	74,2
na fase final do estágio	10	7,6	15,2	89,4
N/R	7	5,3	10,6	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing				
System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 18 - Número de vezes que o supervisor esteve na escola no início do estágio.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
uma vez por semana	9	6,9	13,6	13,6
uma vez por mês	3	2,3	4,5	18,2
duas vezes por semana	4	3,1	6,1	24,2
duas vezes por trimestre	1	,8	1,5	25,8
NR	49	37,4	74,2	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing				
System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 19 – Número de vezes que o supervisor esteve na escola durante o estágio.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------



	uma vez por semana	22	16,8	33,3	33,3
	uma vez por mês	3	2,3	4,5	37,9
	duas vezes por semana	15	11,5	22,7	60,6
Valid	duas vezes por trimestre	1	,8	1,5	62,1
	três vezes por semana	2	1,5	3,0	65,2
	N/R	23	17,6	34,8	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 20 - Número de vezes que o supervisor esteve na escola no final do estágio.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	uma vez por semana	22	16,8	33,3	33,3
	uma vez por mês	3	2,3	4,5	37,9
	duas vezes por semana	15	11,5	22,7	60,6
Valid	duas vezes por trimestre	1	,8	1,5	62,1
	três vezes por semana	2	1,5	3,0	65,2
	N/R	23	17,6	34,8	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 21 - Oportunidade de contactar o supervisor durante o estágio.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		65	49,6	49,6	49,6
Valid	Não	19	14,5	14,5	64,1
	Sim	47	35,9	35,9	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

**Tabela E3. 22 - Oportunidade de contactar o supervisor sem ser no quadro do estágio.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	0	49	37,4	74,2	74,2
Valid	4-7 oportunidade de contactar o supervisor	2	1,5	3,0	77,3

8-11 oportunidade de contactar o supervisor	2	1,5	3,0	80,3
4	1	,8	1,5	81,8
5	4	3,1	6,1	87,9
6	1	,8	1,5	89,4
8	6	4,6	9,1	98,5
N/R	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 23 - Primeiro contacto com o orientador.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid no inicio do estágio	62	47,3	93,9	93,9
Valid outra	3	2,3	4,5	98,5
Valid N/R	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 24 - Local do primeiro contacto com o orientador.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid na Uni-CV	14	10,7	21,2	21,2
Valid na escola	50	38,2	75,8	97,0
Valid outra	1	,8	1,5	98,5
Valid N/R	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 25 - Forma como o estagiário foi apresentado ao orientador.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Em Ambiente formal	14	10,7	21,2	21,2
Valid Em ambiente informal	46	35,1	69,7	90,9
3	6	4,6	9,1	100,0

Total	66	50,4	100,0
Missing System	65	49,6	
Total	131	100,0	

**Tabela E3. 26 - Aulas do Orientador Sim/Não assistido pelos estagiários logo no início do estágio.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	66	50,4	100,0	100,0
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 27 - N° de aulas do orientador, assistidas pelos estagiários.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	2	1,5	3,0	3,0
2-7	13	9,9	19,7	22,7
Valid 8-13	31	23,7	47,0	69,7
14-19	12	9,2	18,2	87,9
20-25	5	3,8	7,6	95,5
5	1	,8	1,5	97,0
NR	2	1,5	3,0	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 28 - Período de tempo que os estagiários lecionaram.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ao longo do estágio	38	29,0	57,6	57,6
durante uma parte do estágio	26	19,8	39,4	97,0
N/R	2	1,5	3,0	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 29 – A Forma como os estagiários foram avaliados.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	de forma continua	51	38,9	78,5	78,5
	de forma periodica	7	5,3	10,8	89,2
	no final do estagio	7	5,3	10,8	100,0
	Total	65	49,6	100,0	
Missing	9	1	,8		
	System	65	49,6		
	Total	66	50,4		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 30 - Estratégia de Integração do Estagiário na Vida Escolar.**

<b>Estratégia de Integração do Estagiário na Vida Escolar</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	6	4,6	9,1	9,1
	pouco satisfeito	13	9,9	19,7	28,8
	satisfeito	14	10,7	21,2	50,0
	muito satisfeito	18	13,7	27,3	77,3
	extremamente satisfeito	7	5,3	10,6	87,9
	N/R	8	6,1	12,1	100,0
Total		66	50,4	100,0	
Missing System		65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 31 - Grau de importância atribuído às disciplinas curriculares.**

<b>Psicologia do Ensino e Aprendizagem</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	2	1,5	3,0	3,0
	importante	10	7,6	15,2	18,2
	muito importante	21	16,0	31,8	50,0
	extremamente importante	32	24,4	48,5	98,5
	N/R	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	

Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

<b>Psicologia da Educação</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
pouco importante	2	1,5	3,0	3,0
importante	14	10,7	21,2	24,2
Valid muito importante	26	19,8	39,4	63,6
extremamente importante	18	13,7	27,3	90,9
N/R	6	4,6	9,1	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

<b>Sociologia da Educação</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nada importante	3	2,3	4,5	4,5
pouco importante	6	4,6	9,1	13,6
importante	27	20,6	40,9	54,5
Valid muito importante	18	13,7	27,3	81,8
extremamente importante	11	8,4	16,7	98,5
N/R	1	,8	1,5	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

<b>Introdução ao Desenvolvimento Curricular</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
pouco importante	6	4,6	12,0	12,0
importante	12	9,2	24,0	36,0
Valid muito importante	22	16,8	44,0	80,0
extremamente importante	10	7,6	20,0	100,0
Total	50	38,2	100,0	
N/R	16	12,2		
Missing System	65	49,6		
Total	81	61,8		
Total	131	100,0		

<b>Psicologia de Desenvolvimento</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	2	1,5	3,0	3,0
	importante	11	8,4	16,7	19,7
	muito importante	21	16,0	31,8	51,5
	extremamente importante	31	23,7	47,0	98,5
	N/R	1	,8	1,5	100,0
Total		66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Didática/metodologia Específica do Curso</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	,8	1,5	1,5
	importante	2	1,5	3,0	4,5
	muito importante	9	6,9	13,6	18,2
	extremamente importante	52	39,7	78,8	97,0
	N/R	2	1,5	3,0	100,0
Total		66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Outra disciplina</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muito importante	2	1,5	3,0	3,0
	extremamente importante	2	1,5	3,0	6,1
	N/R	62	47,3	93,9	100,0
Total		66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 32 - Grau de satisfação atribuído aos itens seguintes.**

<b>Estratégia de formação do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	5	3,8	7,6	7,6
	pouco satisfeito	12	9,2	18,2	25,8
	satisfeito	16	12,2	24,2	50,0
	muito satisfeito	19	14,5	28,8	78,8

	extremamente satisfeito	6	4,6	9,1	87,9
	N/R	8	6,1	12,1	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Dinamização de actividades extra-lectivas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	9	6,9	13,6	13,6
	pouco satisfeito	8	6,1	12,1	25,8
	satisfeito	19	14,5	28,8	54,5
Valid	muito satisfeito	17	13,0	25,8	80,3
	extremamente satisfeito	4	3,1	6,1	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>definição de critério de avaliação de cada estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	6	4,6	9,1	9,1
	pouco satisfeito	9	6,9	13,6	22,7
	satisfeito	14	10,7	21,2	43,9
Valid	muito satisfeito	19	14,5	28,8	72,7
	extremamente satisfeito	8	6,1	12,1	84,8
	N/R	10	7,6	15,2	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Reflexão sobre as aulas observadas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	2	1,5	3,0	3,0
	pouco satisfeito	8	6,1	12,1	15,2
	satisfeito	13	9,9	19,7	34,8
Valid	muito satisfeito	20	15,3	30,3	65,2
	extremamente satisfeito	15	11,5	22,7	87,9
	N/R	8	6,1	12,1	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Participação nas reuniões de coordenação com o coordenador da área disciplinar do núcleo</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	9	6,9	13,6	13,6
	pouco satisfeito	3	2,3	4,5	18,2
	satisfeito	17	13,0	25,8	43,9
	muito satisfeito	16	12,2	24,2	68,2
	extremamente satisfeito	15	11,5	22,7	90,9
	N/R	6	4,6	9,1	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Discussão de estratégia para melhoria de avaliação do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	6	4,6	9,1	9,1
	pouco satisfeito	6	4,6	9,1	18,2
	satisfeito	17	13,0	25,8	43,9
	muito satisfeito	18	13,7	27,3	71,2
	extremamente satisfeito	12	9,2	18,2	89,4
	N/R	7	5,3	10,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Reflexão sobre a eficácia do ciclo de observação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	2	1,5	3,0	3,0
	pouco satisfeito	12	9,2	18,2	21,2
	satisfeito	19	14,5	28,8	50,0
	muito satisfeito	20	15,3	30,3	80,3
	extremamente satisfeito	3	2,3	4,5	84,8
	N/R	10	7,6	15,2	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		



<b>Reflexão sobre aspectos da ética profissional</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	3	2,3	4,5	4,5
	pouco satisfeito	11	8,4	16,7	21,2
	satisfeito	16	12,2	24,2	45,5
Valid	muito satisfeito	20	15,3	30,3	75,8
	extremamente satisfeito	7	5,3	10,6	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Avaliação do processo de formação realizado pelo estagiário durante o estágio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	5	3,8	7,6	7,6
	pouco satisfeito	4	3,1	6,1	13,6
	satisfeito	21	16,0	31,8	45,5
Valid	muito satisfeito	17	13,0	25,8	71,2
	extremamente satisfeito	10	7,6	15,2	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Elaboração de materiais de apoio</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insatisfeito	5	3,8	7,6	7,6

	pouco satisfeito	5	3,8	7,6	15,2
	satisfeito	16	12,2	24,2	39,4
	muito satisfeito	13	9,9	19,7	59,1
	extremamente satisfeito	17	13,0	25,8	84,8
	8	1	,8	1,5	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Orientação sobre os aspectos didáticos da disciplina</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	3	2,3	4,5	4,5
	pouco satisfeito	5	3,8	7,6	12,1
	satisfeito	10	7,6	15,2	27,3
Valid	muito satisfeito	25	19,1	37,9	65,2
	extremamente satisfeito	13	9,9	19,7	84,8
	N/R	10	7,6	15,2	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Outra atividade desenvolvida</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	insatisfeito	3	2,3	4,5	4,5
	pouco satisfeito	1	,8	1,5	6,1
Valid	extremamente satisfeito	1	,8	1,5	7,6
	N/R	61	46,6	92,4	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 33 - Perfil dos supervisores.**

<b>Encoraja o comportamento ou acção do estagiário</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	Sim	32	24,4	24,4	74,0
	Não	34	26,0	26,0	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

<b>Coloca questões de clarificação</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	Sim	3	2,3	2,3	51,9
	Não	63	48,1	48,1	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

<b>Aceita e clarifica os sentimentos do estagiário, com naturalidade</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	Sim	25	19,1	19,1	68,7
	Não	41	31,3	31,3	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

<b>Fornece informações e explicações sobre os conteúdos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	Sim	32	24,4	24,4	74,0
	Não	34	26,0	26,0	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

**Tabela E3. 34 - Perfil dos orientadores.**

<b>Encoraja o comportamento ou acção do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	65	49,6	49,6	49,6
Valid Sim	26	19,8	19,8	69,5
Não	40	30,5	30,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	
<b>Expressa as suas ideias sobre o assunto e fornece as suas opiniões</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	65	49,6	49,6	49,6
Valid Sim	28	21,4	21,4	71,0
Não	38	29,0	29,0	100,0
Total	131	100,0	100,0	
<b>Repreende no propósito de mudar o comportamento do estagiário</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	65	49,6	49,6	49,6
Valid Sim	22	16,8	16,8	66,4
Não	44	33,6	33,6	100,0
Total	131	100,0	100,0	
<b>Clarifica e desenvolve as ideias sugeridas pelo outro</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	65	49,6	49,6	49,6
Valid Sim	9	6,9	6,9	56,5
Não	57	43,5	43,5	100,0
Total	131	100,0	100,0	
<b>Coloca questões de clarificação</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	65	49,6	49,6	49,6
Valid Sim	16	12,2	12,2	61,8
Não	50	38,2	38,2	100,0
Total	131	100,0	100,0	

**Tabela E3. 35 - Tipo de relação supervisiva desenvolvida entre supervisor e orientador.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Afectivo profissional	35	26,7	53,0	53,0
	Estritamente profissional	13	9,9	19,7	72,7
	Indesejável	6	4,6	9,1	81,8
	Sem opinião	3	2,3	4,5	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 36 - A Alteração ou não da rotina do trabalho do estágio com presença do supervisor nas reuniões do núcleo e nas aulas assistidas.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	Sim	26	19,8	19,8	69,5
	Não	40	30,5	30,5	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

**Tabela E3. 37 – Justificação Não. A presença do supervisor alterava a rotina do trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	35	26,7	53,8	53,8
	Ambiente de aprendizagem	12	9,2	18,5	72,3
	Papel do supervisor	4	3,1	6,2	78,5
	Previsível	9	6,9	13,8	92,3
	Dispensável	5	3,8	7,7	100,0
	Total	65	49,6	100,0	
Missing	System	66	50,4		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 38 - Importância que se atribui à presença do supervisor na escola.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	1	,8	1,5	1,5
	pouco importante	9	6,9	13,6	15,2
	importante	19	14,5	28,8	43,9
	muito importante	24	18,3	36,4	80,3
	extremamente importante	13	9,9	19,7	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

Nada Importante		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	65	49,6	98,5	98,5
	16	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

Pouco importante		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	58	44,3	87,9	87,9
	Valorização das competências profissionais	4	3,1	6,1	93,9
	Contribuição para a melhoria do desempenho	3	2,3	4,5	98,5
	Factor de motivação	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	55	42,0	83,3	83,3
	Valorização das competências profissionais	8	6,1	12,1	95,5
	Contribuição para a melhoria do desempenho	2	1,5	3,0	98,5
	N/R	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Muito Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	45	34,4	68,2	68,2
	Valorização das competências profissionais	5	3,8	7,6	75,8
	Contribuição para a melhoria do desempenho	10	7,6	15,2	90,9
	Factor de responsabilização	5	3,8	7,6	98,5
	Ponte entre os intervenientes	1	,8	1,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		
<b>Extremamente Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	53	40,5	80,3	80,3
	Contribuição para a melhoria do desempenho	9	6,9	13,6	93,9
	Factor de motivação	1	,8	1,5	95,5
	Ponte entre os intervenientes	1	,8	1,5	97,0
	7	2	1,5	3,0	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 39 - A duração do estágio pedagógico é suficiente?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	46	35,1	69,7	69,7
	Não	20	15,3	30,3	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 40 - a formação que recebeu/recebe contribui/contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	65	49,6	49,6	49,6
	2	63	48,1	48,1	97,7
	3	3	2,3	2,3	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

**Justifica a sua resposta. A formação que recebeu/recebe contribui/ contribuiu para o seu desenvolvimento profissional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Transposição da teoria para a prática	14	10,7	21,2	21,2
	Aperfeiçoamento das competências e habilidades profissionais	20	15,3	30,3	51,5
	Aquisição de competências e habilidades	23	17,6	34,8	86,4
	N/R	9	6,9	13,6	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		



**Tabela E3. 41 - Importância dos itens de avaliação**

<b>conhecimento dos conteúdos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	2	1,5	3,1	3,1
	muito importante	7	5,3	10,9	14,1
	extremamente importante	55	42,0	85,9	100,0
	Total	64	48,9	100,0	
Missing	9	2	1,5		
	System	65	49,6		
	Total	67	51,1		
Total		131	100,0		
<b>Conhecimento do currículo</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	,8	1,6	1,6
	importante	12	9,2	18,8	20,3
	muito importante	36	27,5	56,3	76,6
	extremamente importante	15	11,5	23,4	100,0
	Total	64	48,9	100,0	
Missing	9	2	1,5		
	System	65	49,6		
	Total	67	51,1		
Total		131	100,0		
<b>Conhecimento dos alunos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	1	,8	1,6	1,6
	importante	11	8,4	17,2	18,8
	muito importante	23	17,6	35,9	54,7
	extremamente importante	29	22,1	45,3	100,0
	Total	64	48,9	100,0	
Missing	9	2	1,5		
	System	65	49,6		
	Total	67	51,1		
Total		131	100,0		
<b>Preparação das aulas</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	importante	2	1,5	3,1	3,1
	muito importante	11	8,4	16,9	20,0
	extremamente importante	52	39,7	80,0	100,0

Total	65	49,6	100,0	
9	1	,8		
Missing System	65	49,6		
Total	66	50,4		
Total	131	100,0		
<b>Organização e condução das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	5	3,8	7,7	7,7
Valid muito importante	15	11,5	23,1	30,8
extremamente importante	45	34,4	69,2	100,0
Total	65	49,6	100,0	
9	1	,8		
Missing System	65	49,6		
Total	66	50,4		
Total	131	100,0		
<b>Organização e condução das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
importante	5	3,8	7,7	7,7
Valid muito importante	15	11,5	23,1	30,8
extremamente importante	45	34,4	69,2	100,0
Total	65	49,6	100,0	
9	1	,8		
Missing System	65	49,6		
Total	66	50,4		
Total	131	100,0		
<b>Avaliação das aulas</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
nada importante	1	,8	1,6	1,6
pouco importante	1	,8	1,6	3,2
Valid importante	4	3,1	6,3	9,5
muito importante	28	21,4	44,4	54,0
extremamente importante	29	22,1	46,0	100,0
Total	63	48,1	100,0	
9	3	2,3		
Missing System	65	49,6		
Total	68	51,9		
Total	131	100,0		
<b>Avaliação dos alunos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

	importante	3	2,3	4,8	4,8
Valid	muito importante	41	31,3	65,1	69,8
	extremamente importante	19	14,5	30,2	100,0
	Total	63	48,1	100,0	
9		3	2,3		
Missing	System	65	49,6		
	Total	68	51,9		
Total		131	100,0		

<b>Pouco importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Não aplicável	56	42,7	84,8	84,8
	Dossier	2	1,5	3,0	87,9
Valid	Dispensável	5	3,8	7,6	95,5
9		3	2,3	4,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Não aplicável	49	37,4	74,2	74,2
	Dossier	9	6,9	13,6	87,9
Valid	Meio de aprendizagem	3	2,3	4,5	92,4
	Instrumento de avaliação	2	1,5	3,0	95,5
9		3	2,3	4,5	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

<b>Muito Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Não aplicável	45	34,4	68,2	68,2
	Dossier	9	6,9	13,6	81,8
Valid	Meio de aprendizagem	2	1,5	3,0	84,8
	Instrumento de avaliação	2	1,5	3,0	87,9
9		8	6,1	12,1	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
<b>Total</b>		<b>131</b>	<b>100,0</b>		

<b>Extremamente Importante</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	38	29,0	58,5	58,5
	Dossier	8	6,1	12,3	70,8
	Meio de aprendizagem	5	3,8	7,7	78,5
	Instrumento de avaliação	6	4,6	9,2	87,7
	5	1	,8	1,5	89,2
	9	7	5,3	10,8	100,0
	Total	65	49,6	100,0	
Missing	System	66	50,4		
Total		131	100,0		

**Tabela E3. 42 - Dificuldades para o bom funcionamento de estágio.**

<b>falta de formação especializada dos actores envolvidos no processo do estágio pedagógico</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	1	42	32,1	32,1	81,7
	2	24	18,3	18,3	100,0
	Total	131	100,0	100,0	
<b>pré-requisitos dos candidatos a estagiários</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	1	22	16,8	16,8	66,4
	2	44	33,6	33,6	100,0
	Total	131	100,0	100,0	
<b>recursos didácticos</b>		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		65	49,6	49,6	49,6
	1	40	30,5	30,5	80,2
	2	26	19,8	19,8	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

<b>compatibilidade das actividades do estágio com o exercício da função docente</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	49,6	49,6	49,6
2	25	19,1	19,1	68,7
Total	41	31,3	31,3	100,0
	131	100,0	100,0	

<b>nível de coordenação entre os intervenientes do processo de estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	49,6	49,6	49,6
2	17	13,0	13,0	62,6
Total	49	37,4	37,4	100,0
	131	100,0	100,0	

<b>meios logísticos</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	49,6	49,6	49,6
2	7	5,3	5,3	55,0
Total	59	45,0	45,0	100,0
	131	100,0	100,0	

<b>articulação entre a instituição de formação e os centros de estágio</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	49,6	49,6	49,6
2	21	16,0	16,0	65,6
Total	45	34,4	34,4	100,0
	131	100,0	100,0	

<b>modalidade de estágio pedagógico</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	65	49,6	49,6	49,6
2	12	9,2	9,2	58,8
Total	54	41,2	41,2	100,0
	131	100,0	100,0	

<b>outra opção</b>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	65	49,6	49,6	49,6

1	2	1,5	1,5	51,1
2	64	48,9	48,9	100,0
Total	131	100,0	100,0	

**Tabela E3. 43 - A legislação que enquadra o estágio pedagógico está adequada aos desafios que se colocam à formação de professores?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	10	7,6	15,2	15,2
Não	9	6,9	13,6	28,8
Valid Não sei	36	27,5	54,5	83,3
9	11	8,4	16,7	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 44 – Justificação Adequação da legislação no contexto atual**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não aplicável	47	35,9	71,2	71,2
Legislação desactualizada	7	5,3	10,6	81,8
Valid Desfasamento entre o estabelecido e a prática	1	,8	1,5	83,3
9	11	8,4	16,7	100,0
Total	66	50,4	100,0	
Missing System	65	49,6		
Total	131	100,0		

**Tabela E3. 45 – Justificação Não sei. Adequação da legislação**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não aplicável	20	15,3	30,3	30,3
	Desactualizada	11	8,4	16,7	47,0
	2	2	1,5	3,0	50,0
	N/R	33	25,2	50,0	100,0
	Total	66	50,4	100,0	
Missing	System	65	49,6		
Total		131	100,0		

## **Anexo F**

**Categoria e Matrizes de análise de conteúdo das respostas abertas dos  
questionários**  
*(Preenchidos pelos professores supervisores, orientadores e estagiários)*



**Anexo F. 1 – Tabelas de categorias e matrizes de análise de conteúdo dos questionários.**

**Tabela 18 – Duração de estágio**

<b>Categoria CA1- Duração do Estágio Suficiente</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matizes</b>
<p><b>Fontes</b>  <b>Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.2) ... 1 Referência   3.38%</b>  <b>Referência 1   3.382%</b>  <i>-Se for cumprido todas as exigências legais decorrentes do estágio pedagógico.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.3) ... 1 Referência   2.72%</b>  <b>Referência 1   2.721%</b>  <i>-Acho que nove meses são suficiente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.4) ... 1 Referência   4.92%</b>  <b>Referência 1   4.922%</b>  <i>-Tendo em conta a própria duração do curso, o tempo dedicado ao estágio parece mesmo excessivo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.8) ... 2 Referências   5.96%</b>  <b>Referência 1   2.948%</b>  <i>-Sim se iniciar logo no princípio do ano letivo.</i></p> <p><b>Referência 2   3.007%</b>  <i>-Sim se tiver iniciado logo princípio do ano letivo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.7) ... 1 Referência   1.92%</b>  <b>Referência 1   1.92%</b>  <i>-Se for um ano letivo é suficiente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.9) ... 1 Referência   6.4%</b>  <b>Referência 1   6.4%</b>  <i>-Um semestre é aceitável dado que o estagiário já ganha uma experiência razoável e o estágio pressupõe gastos aos estagiários.</i></p>
<b>Categoria CA1- Duração do Estágio Suficiente</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.1) ... 1 Referência   2.09%</b>  <b>Referência 1   2.09%</b>  <i>-Acho que nove meses são suficiente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.3) ... 1 Referência   2.98%</b>  <b>Referência 1   2.977%</b>  <i>-Desde que se cumpre o número de aulas estabelecidas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) ... 1 Referência   7.14%</b>  <b>Referência 1   7.143%</b>  <i>-Quem em seis meses não mostrar qualidades nem competências para lecionar dificilmente as mostrará em mais tempo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.5) ... 1 Referência   2.88%</b>  <b>Referência 1   2.877%</b>  <i>-Foram seis meses considera-os suficientes.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.7) ... 1 Referência   6.04%</b></p>

**Referência 1 | 6.038%**

*-Foi tempo suficiente para consolidar os conhecimentos, embora se fosse um ano letivo seria melhor.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.8) ... 1 Referência | 8.82%****Referência 1 | 8.815%**

*-Um estagiário empenhado, com seis meses de trabalho, consegue sair com um conhecimento científico-pedagógico mínimo que lhe ajudará no exercício da sua função.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.10) ... 1 Referência | 4.02%****Referência 1 | 4.016%**

*-Porque é realizado durante um ano (no caso da disciplina de Filosofia).*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ... 1 Referência | 11.96%****Referência 1 | 11.958%**

*-Acho que um ano letivo é suficiente, se cada estagiário comprometer seriamente naquilo que se propõe fazer e requerer e receber as ajudas necessárias e possíveis do orientador (supervisor, coordenador e dos próprios colegas).*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.13) ... 1 Referência | 13.47%****Referência 1 | 13.467%**

*-Apesar de ser o componente prático de formação será apenas um ponto de partida para a vida profissional futura. Mas o estagiário terá de ter em conta que aprenderá outros componentes no seu dia-a-dia já como profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.14) ... 1 Referência | 7.17%****Referência 1 | 7.166%**

*-Um ano sim porque o estagiário fica minimamente preparado para enfrentar o seu primeiro ano de vida profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.18) ... 1 Referência | 4.55%****Referência 1 | 4.545%**

*É tempo suficiente para treinamento inicial do futuro professor.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.19) ... 1 Referência | 12.46%****Referência 1 | 12.462%**

*É suficiente, mas deve-se alargar para além de dois trimestres, porque devemos pensar nos alunos e nas vezes o último período seria uma forma de correção das deficiências e dar continuidade aos estagiários que não atingiram os objetivos mínimos.*

**Categoria CA1- Duração do Estágio Suficiente****Estagiários****Matrizes****Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.1) ... 1 Referência | 5.04%****Referência 1 | 5.042%**

*-Porque acabamos de por pôr em prática durante este tempo os nossos conhecimentos adquiridos durante a formação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.2) ... 2 Referência | 2.31****Referência 1 | 3.037%**

*-(...) permitiu-me conhecer um pouco da realidade da profissão escolhida.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência | 4.24%****Referência 1 | 4.24%**

*-O tempo foi suficiente para a realização das atividades programadas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência | 5.34%****Referência 1 | 5.343%**

*-Sim porque podemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos e adquirir novos conhecimentos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 4) ... 1 Referência | 5.77%**

**Referência 1 | 5.772%**

*-No meu caso estagiei durante um ano letivo, o que considero bom por um lado, mas por outro, deixa os estagiários sem tempo de efetuarem o trabalho final do curso.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência | 4.79%**

**Referência 1 | 4.785%**

*-(...) alarguei horizonte sobre a profissão, mas fiquei sem tempo para o trabalho do fim do curso.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência | 2.11%**

**Referência 1 | 2.112%**

*-Sim, se for um estágio com a duração de um ano.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.8) ... 1 Referência | 6.02%**

**Referência 1 | 6.022%**

*-Um ano letivo é suficiente desde que cada estagiário tenha uma turma onde poderá desenvolver com maior eficiência a sua tarefa.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.9) ... 1 Referência | 9.3%**

**Referência 1 | 9.299%**

*-Acho que um ano é suficiente, uma vez que chega para preparar os futuros profissionais da educação. Munindo-os de conhecimentos científicos pedagógicos a fim de terem maior habilidade de conduzir os alunos para uma aprendizagem pela descoberta.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.10) ... 1 Referência | 4.67%**

**Referência 1 | 4.671%**

*-No meu caso acho que sim. Apesar de ser professora há 11 anos aprendi muitas inovações.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência | 7.91%**

**Referência 1 | 7.906%**

*-Desde que seja bem organizado os estagiários terão a oportunidade de experimentar diversas práticas pedagógicas e aprimorar as suas habilidades.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência | 4.83%**

**Referência 1 | 4.832%**

*-Até de mais, de uma forma exagerada (trabalhar gratuitamente para o estado).*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.18) ... 1 Referência | 2.72%**

**Referência 1 | 2.716%**

*-Mas, depende do número de estagiários e da dinâmica do grupo.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência | 3.07%**

**Referência 1 | 3.066%**

*-Na minha opinião sim, porque tinha três turmas para lecionar.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência | 5.78%**

**Referência 1 | 5.783%**

*-Este tempo é suficiente para aprender a ensinar com profissionalismo, mas depende da competência dos envolvidos e da seriedade dos mesmos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência | 3.32%**

**Referência 1 | 3.319%**

*-Fornece o básico para a prática da realidade docente.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência | 6.05%**

**Referência 1 | 6.052%**

*-Se for bem aproveitado é suficiente para se auto - preparar-se para o futuro profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.29) ... 1 Referência | 7.5%**

**Referência 1 | 7.503%**

*-Sim, afinal de contas é apenas um estágio. Acho que o tempo se for bem aproveitado contribui futuramente num maior domínio científico e pedagógico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.30) ... 1 Referência | 5.03%**

**Referência 1 | 5.026%**

*-Aprendemos muitas coisas, com o supervisor o orientador e os alunos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.32) ... 1 Referência | 5.03%**

**Referência 1 | 5.027%**

*-Uma vez que iniciamos o estágio no mês de janeiro até junho, penso que é suficiente.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.34) ... 1 Referência | 3.63%**

**Referência 1 | 3.63%**

*-Porque permite experiência e preparação por parte do estagiário.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.35) ... 1 Referência | 3.95%**

**Referência 1 | 3.945%**

*-(...) desde que haja gestão do tempo disponível (...).*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.40) ... 1 Referência | 8.64%**

**Referência 1 | 8.639%**

*-Porque a metodologia utilizada foi boa, houve intercambio, aperfeiçoamento dos conteúdos entre os estagiários e o orientador.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.41) ... 1 Referência | 6.34%**

**Referência 1 | 6.339%**

*-Porque durante muito tempo as coisas ficaram cansativas e os estagiários começaram -se a desmotivar por causa da rotina.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência | 5.5%**

**Referência 1 | 5.504%**

*-Porque as metodologias utilizadas nas aulas foram boas e adquiri muitos conhecimentos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.43) ... 1 Referência | 4.94%**

**Referência 1 | 4.937%**

*-É suficiente porque o estágio é o complemento da parte teórica que tivemos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.46) ... 1 Referência | 8.38%**

**Referência 1 | 8.384%**

*-Porque eu acho que se deveria fazer essa formação durante um ano letivo inteiro e não dois trimestres assim o aluno fica mais desenvolvido e sente mais preparado para lecionar.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.47) ... 1 Referência | 2.92%**

**Referência 1 | 2.922%**

*-(...) desde que o tempo for bem aproveitado.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.48) ... 1 Referência | 9.66%**

**Referência 1 | 9.656%**

*-É suficiente porque o estágio é complemento da parte teórica que tivemos durante o curso, portanto é colocar em prática aquilo que aprendemos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.49) ... 1 Referência | 2.75%**

**Referência 1 | 2.754%**

*-(...) desde que acha trabalho em conjunto (...).*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.50) ... 1 Referência | 3.39%**

**Referência 1 | 3.392%**

*-Acho que seis meses são suficiente para que o estagiário tenha capacidade de lecionar.*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência   5.23%</b>  <b>Referência 1   5.232%</b>  <i>-Permite aos estagiários colocar em prática o que aprenderam durante o curso. E acho que o tempo é suficiente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência   4.92%</b>  <b>Referência 1   4.915%</b>  <i>-Eu acho que é tempo suficiente, embora cansativo, mas dá para ganhar alguma experiência.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.57) ... 1 Referência   3.6%</b>  <b>Referência 1   3.596%</b>  <i>-Praticamente seis meses é suficiente mesmo para quem nunca lecionou.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.58) ... 1 Referência   7.84%</b>  <b>Referência 1   7.837%</b>  <i>-Seis meses é tempo suficiente para se prepara e ser um bom professor, porque favorece a aquisição de conhecimento para se saber lidar com os materiais didáticos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.59) ... 1 Referência   6.65%</b>  <b>Referência 1   6.65%</b>  <i>-Porque o tempo é suficiente para colocarmos em prática tudo aquilo que aprendemos durante a formação teórica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.60) ... 1 Referência   4%</b>  <b>Referência 1   4%</b>  <i>-Sim porque estive durante seis meses a trabalhar com uma turma.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.62) ... 1 Referência   2.93%</b>  <b>Referência 1   2.928%</b>  <i>-No meu caso que já sou professora, 22 aulas foram suficientes.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.64) ... 1 Referência   5.24%</b>  <b>Referência 1   5.24%</b>  <i>-(..)foi quase um ano letivo e assim tive conhecimento dos meus pontos fracos (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.66) ... 1 Referência   4.77%</b>  <b>Referência 1   4.77%</b>  <i>-Foi um ano letivo daí que foi suficiente para pormos em prática os nossos conhecimentos.</i></p>
<b>Categoria CA2- Duração do estágio Insuficiente</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores (Sup.5) ... 1 Referência   6.93%</b>  <b>Referência 1   6.925%</b>  <i>-Um trimestre constitui um lapso de tempo bastante exíguo para adaptação do estagiário à nova realidade</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.8) ... 1 Referência   10.98%</b>  <b>Referência 1   10.983%</b>  <i>-Acho seis meses um período de tempo insuficiente para colmatar todos constrangimentos eventualmente surgidas na decorrência dessa atividade, pelo que o estágio deveria ter a duração de um ano</i></p>
<b>Categoria CA2- Duração do estágio Insuficiente</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   9.99%</b>  <b>Referência 1   9.985%</b>  <i>-Considero um semestre insuficiente, sendo que um trimestre traz muitas limitações no sentido de apoiar</i></p>

*os estagiários que precisam de um maior acompanhamento a fim de colmatar as suas necessidades.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.6) ... 1 Referência | 8.98%**

**Referência 1 | 8.978%**

*-Devia começar desde o início do ano letivo com uma turma para cada estagiário para poder acompanhar todo o processo de avaliação do ano em curso.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.16) ... 1 Referência | 9.67%**

**Referência 1 | 9.666%**

*-O tempo para o estágio é pouco. Os alunos vêm sem experiência por isso é necessário tempo suficiente para adaptarem à realidade da profissão.*

#### **Categoria CA2- Duração do estágio Insuficiente**

##### **Estagiários**

##### **Matrizes**

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.14) ... 1 Referência | 5.11%**

**Referência 1 | 5.105%**

*-É um tempo muito curto para um bom desempenho do estágio pedagógico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.15) ... 1 Referência | 5.19%**

**Referência 1 | 5.191%**

*-O tempo foi muito curto, não consegui colmatar todas as minhas dificuldades.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.17) ... 1 Referência | 4.9%**

**Referência 1 | 4.902%**

*-Não, porque trata-se da preparação de um futuro profissional. Assim, deveria ser feito ao longo da formação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários (/Estag.20) 1 Referência | 9.74%**

**Referência 1 | 9.744%**

*-Porque ninguém do nosso núcleo tinha contacto direto com uma sala com alunos para ensinar e o período que nos foi facultado era insuficiente para familiarizarmos com a realidade.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 1 Referência | 5.65%**

**Referência 1 | 5.652%**

*-Considero que devia haver mais carga horária para os estagiários, ou também podiam lecionar em várias turmas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 28) ... 1 Referência | 4.65%**

**Referência 1 | 4.647%**

*-Considero pouco suficiente uma vez que muitos estagiários ainda ficam com lacunas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 1 Referência | 7.6%**

**Referência 1 | 7.603%**

*-Não porque seis meses é muito pouco para uma disciplina como esta, o tempo não chega para realizarmos trabalhos práticos, aulas de campo e visitas de estudo com os alunos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.37) ... 1 Referência | 6.14%**

**Referência 1 | 6.136%**

*-Para uma pessoa que não tem experiência na área de ensino, acho que deveria lecionar mais vezes.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.44) ... 1 Referência | 4.07%**

**Referência 1 | 4.067%**

*-É suficiente para o estagiário mostrar se está ou não preparado para lecionar.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência | 7.47%**

**Referência 1 | 7.466%**

*-Para quem tem experiência pode ser que dois trimestres cheguem, mas mesmo assim há dificuldades em termos da prática, então imagina para quem nunca lecionou.*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 45) ... 1 Referência   6.16%</b>  <b>Referência 1   6.158%</b>  <i>-Porque uma turma com cinco estagiários não será possível assimilar bem e nem ultrapassar as dificuldades dos estagiários.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.54) ... 1 Referência   5.35%</b>  <b>Referência 1   5.35%</b>  <i>-Não, porque o tempo não foi suficiente para poder colmatar as minhas dificuldades.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.63) ... 1 Referência   2.62%</b>  <b>Referência 1   2.62%</b>  <i>-Porque o estágio devia ser um ano letivo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.64) ... 1 Referência   15.94%</b>  <b>Referência 1   15.939%</b>  <i>-Agora os que nunca lecionaram foi insuficiente porque apenas ministraram 12 a 13 aulas. Isto porque os alunos que lecionaram no 12ºAno as aulas terminam no mês de maio e só tiveram oportunidade de ministrarem 12 a 15 aulas cada, enquanto que, outros como eu que estagiamos com alunos do 11ºAno lecionamos cerca de 22 a 25 aulas cada.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência   5.49%</b>  <b>Referência 1   5.486%</b>  <i>-A meu ver deveria prolongar-se, porque 10 aulas ao longo do estágio é extremamente insuficiente.</i></p>

**Tabela 19- Importância do estágio**

<b>Categoria CA1 – Espaço de desenvolvimento das competências profissionais futuras do estágio</b>
<b>Categoria CAa- Espaço de interação teoria à prática</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.1) ... 1 Referência   7.43%</b>  <b>Referência 1   7.432%</b>  <i>-É nessa fase que o futuro professor põe em prática todos os conhecimentos adquiridos e demonstra o que sabe fazer.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.3) ... 1 Referência   6.27%</b>  <b>Referência 1   6.265%</b>  <i>-É a forma de por em prática a dimensão teórica antes de iniciar a profissão.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.7) ... 2 Referências   9.98%</b>  <b>Referência 1   5.815%</b>  <i>-Para que os estudantes possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação teórica.</i></p>
<p><b>Referência 2   4.169%</b>  <i>-(...) momento de aperfeiçoamento do plano científico e didático pedagógico.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.8) ... 1 Referência   7.24%</b>  <b>Referência 1   7.242%</b>  <i>-Oportunidade de por em prática a formação teórica e exercitar a futura profissão tendo sugestões e acompanhamento do orientador, supervisor e dos colegas.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/Sup.9) ... 1 Referência   5.04%</b>  <b>Referência 1   5.036%</b>  <i>-Para que os estudantes possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos.</i></p>
<b>Categoria CA1a- Espaço de interação teoria à prática</b>

<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   4.34%</b>  <b>Referência 1   4.337%</b>  <i>-O estagiário coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação teórica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.5) ... 1 Referência   4.85%</b>  <b>Referência 1   4.845%</b>  <i>-Porque os estagiários conseguem conciliar a teoria com a prática.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.7) ... 1 Referência   2.96%</b>  <b>Referência 1   2.957%</b>  <i>-Oportunidade de conciliar a teoria com a prática.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.10) ... 1 Referência   3.24%</b>  <b>Referência 1   3.235%</b>  <i>-(...) por em prática o aspecto teórico da formação (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.16) ... 1 Referência   5.72%</b>  <b>Referência 1   5.718%</b>  <i>-É o momento de por em prática aquilo que se aprendeu. É o ensino prático da formação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.17) ... 1 Referência   5.59%</b>  <b>Referência 1   5.586%</b>  <i>-É uma forma mais clara de se concretizar os seus conhecimentos.</i></p>
<b>Categoria CAa- Espaço de interação teoria à prática</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.5) ... 1 Referência   5.02%</b>  <b>Referência 1   5.021%</b>  <i>-É durante o estágio que se põe em prática a maior parte dos conhecimentos teorias adquiridas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência   4.13%</b>  <b>Referência 1   4.133%</b>  <i>-Oportunidade de por em prática a teoria aprendida durante o curso.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.39) ... 1 Referência   4.59%</b>  <b>Referência 1   4.586%</b>  <i>-Porque aprendi a por na prática os conhecimentos teóricos que recebi na Uni-CV.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência   2.28%</b>  <b>Referência 1   2.275%</b>  <i>-O importante é pôr na prática os conhecimentos adequados.</i></p>
<b>Categoria CA1b - Espaço de construção da identidade profissional</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores (Sup.4) ... 1 Referência   6.01%</b>  <b>Referência 1   6.01%</b>  <i>-Permite ao estagiário, enquanto futuro profissional, ter consciência da diversidade de situações da real educativa.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.6) ... 2 Referências   13.74%</b>  <b>Referência 1   8.608%</b>  <i>-É através do estágio que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da sua identidade profissional e dos saberes do dia-a-dia.</i></p> <p><b>Referência 2   5.13%</b></p>



<p><i>-O estágio é um elemento fundamental para o desempenho das funções do potencial docente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.9) ... 2 Referências   7.27%</b>  <b>Referência 1   3.687%</b>  <i>-Porque os erros cometidos no estágio poderão ser evitados posteriormente.</i></p> <p><b>Referência 2   3.584%</b>  <i>-É no estágio que se ganha as primeiras experiências enquanto professor.</i></p>
<b>Categoria CA1b- Meio de aprendizagem da identidade profissional</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) ... 1 Referência   5.25%</b>  <b>Referência 1   5.247%</b>  <i>- (...) o formando fica melhor preparado para enfrentar a docência onde for colocado.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.8) ... 1 Referência   7.27%</b>  <b>Referência 1   7.27%</b>  <i>- O estágio pedagógico permite ao estagiário ganhar alguma experiência prática, particularmente na área científica e pedagógica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.11) ... 1 Referência   6.33%</b>  <b>Referência 1   6.326%</b>  <i>-Aprende-se a lecionar lecionando (...) especialmente em situação de estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ... 1 Referência   3.23%</b>  <b>Referência 1   3.228%</b>  <i>-Preparem-se (...) para a inserção na vida prática do exercício da profissão.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.13) ... 1 Referência   4.45%</b>  <b>Referência 1   4.449%</b>  <i>-Prepara o futuro professor para a inserção na vida prática no exercício profissão.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.19) ... 1 Referência   7.01%</b>  <b>Referência 1   7.013%</b>  <i>-Exprime disciplina organização e responsabilização profissional, além de ser o método de apreensão geral dos conteúdos semânticos da formação..</i></p>
<b>Categoria CA1c- Espaço de familiarização do formando com o contexto educativo</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.3) ... 1 Referência   5.52%</b>  <b>Referência 1   5.523%</b>  <i>-O estágio pedagógico da uma visão global do que é ser professor na sua prática profissional.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.5) ... 1 Referência   3.94%</b>  <b>Referência 1   3.938%</b>  <i>-É indispensável para quem pretende seguir a via de ensino.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.6) ... 1 Referência   5.13%</b>  <b>Referência 1   5.13%</b>  <i>-O estágio é um elemento fundamental para o desempenho das funções do potencial docente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.8) ... 1 Referência   3.41%</b>  <b>Referência 1   3.405%</b>  <i>-(...) um treinamento no espaço real, preparando-nos para a vida profissional.</i></p>
<b>Categoria CA1c- Espaço de familiarização do formando com o contexto educativo</b>
<b>Orientador</b>

<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.1) ... 2 Referências   8.18%</b> <b>Referência 1   4.118%</b> <i>-(...) é o momento de enfrentar a realidade do que é ser professor.</i>
<b>Referência 2   4.057%</b> <i>-O estágio pedagógico da uma visão global do que é ser professor.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   4.54%</b> <b>Referência 1   4.539%</b> <i>-O estágio pedagógico da uma visão global do que o professor poderá enfrentar no futuro (...).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.3) ... 1 Referência   3.38%</b> <b>Referência 1   3.377%</b> <i>-Permite um contacto antecipado com a realidade laboral (...).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) ... 1 Referência   5.25%</b> <b>Referência 1   5.247%</b> <i>-(...) o formando fica melhor preparado para enfrentar a docência onde for colocado.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.5) ...1 Referência   4.24%</b> <b>Referência 1   4.239%</b> <i>-Conhecer de perto os desafios que um professor enfrenta.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.6) ... 1 Referência   5.26%</b> <b>Referência 1   5.263%</b> <i>-(...) é onde o estagiário tem oportunidade de contactar diretamente com a profissão (...).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.11) ... 1 Referência   6.33%</b> <b>Referência 1   6.326%</b> <i>-Aprende-se a lecionar lecionando (...) especialmente em situação de estágio.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ...1 Referência   3.23%</b> <b>Referência 1   3.228%</b> <i>Prepara-se (...) para a inserção na vida prática do exercício da profissão.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.13) ... 1 Referência   4.45%</b> <b>Referência 1   4.449%</b> <i>-Prepara o futuro professor para a inserção na vida prática do exercício da profissão.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.14) ... 1 Referência   9.45%</b> <b>Referência 1   9.448%</b> <i>- (...) entra em contacto com a realidade que posteriormente vai enfrentar durante toda a sua vida profissional e permite-o colmatar possíveis dificuldades.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.18) ... 1 Referência   3.62%</b> <b>Referência 1   3.622%</b> <i>-Para ser professor é preciso saber exercer a função.</i>
<b>Categoria CA1c- - Espaço de familiarização do formando com o contexto educativo</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência   8.61% Referência 1   8.611%</b> <i>-Porque é no estágio que tive o primeiro contacto com alunos numa sala de aula e permitiu-me por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação teórica.</i>

**Tabela 20- Importância atribuída ao Portfólio**

<b>Categoria CA1- Instrumento de avaliação</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.3) ... 1 Referência   4.37%</b>  <b>Referência 1   4.369%</b>  <i>-Trata-se de um registo da trajetória dos estudantes.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.4) ... 1 Referência   7.87%</b>  <b>Referência 1   7.866%</b>  <i>-Fica o registo de tudo o que ocorreu durante o processo e as sugestões da melhoria. - Porque é onde os estagiários deixam registado a sua história, seu percurso etc.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.10) ... 1 Referência   5.36%</b>  <b>Referência 1   5.363%</b>  <i>-Porque é onde os estudantes deixam registado a sua história e o seu percurso, etc.</i></p>
<b>Categoria CA1- Instrumento de avaliação</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.1) ... 1 Referência   3.75%</b>  <b>Referência 1   3.749%</b>  <i>-Permite (...) sistematizar os conhecimentos adquiridos (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.3) ... 1 Referência   4.01%</b>  <b>Referência 1   4.007%</b>  <i>(...) ajuda a compilar documentos que podem ser úteis no futuro (...)</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) ... 1 Referência   3.92%</b>  <b>Referência 1   3.919%</b>  <i>-Retrata todo o percurso do formando ao longo do estágio (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.5) ... 1 Referência   5.3%</b>  <b>Referência 1   5.299%</b>  <i>- (...) consegue descrever tudo aquilo que decorreu ao longo do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.7) ... 1 Referência   3.7%</b>  <b>Referência 1   3.697%</b>  <i>- (...) mostra o percurso do estagiário durante o estágio (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.9) ... 1 Referência   4.69%</b>  <b>Referência 1   4.694%</b>  <i>-O portfólio sintetiza todo o trabalho realizado pelo estagiário durante o estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.11) ... 1 Referência   3.59%</b>  <b>Referência 1   3.591%</b>  <i>-Permite com que o estagiário fique com uma noção clara do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores (Orient.12) ... 1 Referência   3.89%</b>  <b>Referência 1   3.893%</b>  <i>-(...) suscita (...) a organização do estagiário.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ... 1 Referência   5.56%</b>  <b>Referência 1   5.556%</b>  <i>- (...) um guia tanto para os principiantes como para os que se interessam em promover a sua autoformação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.14) ... 1 Referência   7.47%</b></p>

<p><b>Referência 1   7.468%</b>  <i>-É uma das formas para estagiário organizar as matérias que possivelmente terão que utilizar na sua vida profissional.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.17) ... 1 Referência   10.45%</b>  <b>Referência 1   10.45%</b>  <i>Organização do dossier durante o ano, permite ao estagiário reconhecer o seu esforço e encaminhando-o para o futuro.</i></p>
<p><b>Categoria CA1- Instrumento de avaliação</b></p>
<p><b>Estagiários</b></p>
<p><b>Matrizes</b></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.1) ... 1 Referência   4.76%</b>  <b>Referência 1   4.762%</b>  <i>. -Ajuda o estagiário a ser organizado e a planificar desde o início todas as atividades desenvolvidas.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência   2.82%</b>  <b>Referência 1   2.823%</b>  <i>-Serviu para organizar os dados de todas as atividades praticadas.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.4) ... 1 Referência   6.13%</b>  <b>Referência 1   6.13%</b>  <i>-Considero muito importante porque é um resumo de tudo aquilo que foi feito durante todo o percurso do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência   5.84%</b>  <b>Referência 1   5.843%</b>  <i>-Permite uma maior organização das atividades e uma avaliação final, mais justa dado que nele se encontra compilado os resultados de todas as atividades do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência   3.36%</b>  <b>Referência 1   3.355%</b>  <i>-Refere um pouco daquilo que efetuamos ao longo do tempo do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.9) ... 1 Referência   4.13%</b>  <b>Referência 1   4.125%</b>  <i>-Aprendi muito sobre a educação e o sistema educativo e formas de conviver com os alunos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência   4.78%</b>  <b>Referência 1   4.777%</b>  <i>-Permite ao estagiário selecionar documentos que provavelmente lhe ajudará no seu estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.18) ... 1 Referência   3.12%</b>  <b>Referência 1   3.118%</b>  <i>-Permite uma organização do trabalho ao longo do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 1 Referência   3.51%</b>  <b>Referência 1   3.513%</b>  <i>-Constitui um registo das atividades desenvolvidas durante o estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência   4.76%</b>  <b>Referência 1   4.759%</b>  <i>-É uma compilação das aulas /materiais que já foram executadas, nada de novo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.28) ... 1 Referência   1.72%</b>  <b>Referência 1   1.721%</b>  <i>-Descreve o percurso do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.50) ... 1 Referência   6.83%</b>  <b>Referência 1   6.827%</b>  <i>-O portfólio é um documento onde consta todo o nosso trabalho durante o estágio é uma prova de tudo o</i></p>

que foi aprendido.

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.51) ... 1 Referência | 6.84%**

**Referência 1 | 6.839%**

*-O portfólio vai ser o espelho de tudo o que fizemos e o que tínhamos por fazer nas aulas e como foi desenvolvimento das atividades.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência | 2.55%**

**Referência 1 | 2.554%**

*É o suporte para o futuro professor fazer a sua autoavaliação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.54) ... 1 Referência | 6.74%**

**Referência 1 | 6.737%**

*-Porque é no portfólio que o estagiário vai descrever toda a atividade que realizou durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.56) ... 1 Referência | 5.33%**

**Referência 1 | 5.328%**

*-Porque o portfólio revela tudo o que aconteceu durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.58) ... 1 Referência | 7.25%**

**Referência 1 | 7.245%**

*-Porque vamos relatar os trabalhos mais importantes realizados durante o estágio, onde destacamos os pontos fracos, fortes e apreciações.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.63) ... 1 Referência | 4.22%**

**Referência 1 | 4.217%**

*- É um dossier que consta todas as informações ocorridas no estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.64) ... 1 Referência | 4.75%**

**Referência 1 | 4.753%**

*-Porque é um dossier que consta todos os documentos mais importantes elaborados durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência | 3.26%**

**Referência 1 | 3.257%**

*-Nos mostra o nosso trabalho produzido ao longo do estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.66) ... 1 Referência | 3.12%**

**Referência 1 | 3.119%**

*-Demonstra o trabalho produzido ao longo do estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.12) ... 1 Referência | 3.79%**

**Referência 1 | 3.794%**

*-Nele consta uma síntese de tudo aquilo que fizemos durante o estágio.*

#### **Categoria CA2- Instrumento de avaliação**

##### **Supervisor**

##### **Matrizes**

**Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.5) ... 1 Referência | 5.43%**

**Referência 1 | 5.431%**

*-É o espaço onde o estagiário pode fazer uma avaliação da sua prática pedagógica.*

**Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.6) ... 1 Referência | 10.26%**

**Referência 1 | 10.259%**

*-O supervisor não pode /consegue assistir a todas as aulas dadas pelos alunos, mas pelo portfólio tem consciência dos avanços em termos de desempenho didático do estagiário.*

**Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.7) ... 1 Referência | 13.55%**

**Referência 1 | 13.549%**

*-Por ser um dossier que contém os trabalhos mais representativos dos alunos, elaborado durante o período do estágio será então uma amostra geral dos mais importantes progressos de aprendizagem,*

<p><i>que com certeza servirão na vida profissional futura.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.9) ... 1 Referência   5.17%</b>  <b>Referência 1   5.172%</b>  <i>-É uma forma de acompanhar os estagiários da instituição e reforçar o papel do orientador no processo.</i></p>
<b>Categoria CA2- Instrumento de avaliação</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   6.51%</b>  <b>Referência 1   6.505%</b>  <i>-(...) para os que encaram o portfólio como um instrumento de trabalho e de acompanhamento do estagiário durante o processo (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.9) ... 1 Referência   6.07%</b>  <b>Referência 1   6.068%</b>  <i>-Clarifica o que se aprendeu, o estagiário toma consciência do que fez e do que necessita melhorar.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.9) ... 1 Referência   3.59%</b>  <b>Referência 1   3.591%</b>  <i>-Permite com que o estagiário ficar com uma noção clara do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.10) ... 1 Referência   4.63%</b>  <b>Referência 1   4.629%</b>  <i>-Permite (...) fazer uma reflexão /análise do caminho percorrido ao longo do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ... 1 Referência   5.56%</b>  <b>Referência 1   5.556%</b>  <i>-(...) um guia tanto para os principiantes como para os que se interessam em promover a sua autoformação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.13) ... 1 Referência   10.06%</b>  <b>Referência 1   10.055%</b>  <i>-Porque permite ao próprio estagiário uma introspecção sobre todo o seu trabalho ao longo de todo o estágio de forma a avaliar-se perante o orientador e o supervisor.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.17) ... 1 Referência   10.45%</b>  <b>Referência 1   10.45%</b>  <i>-Organização do dossier durante o ano, permite ao estagiário reconhecer o seu esforço e encaminhando-o para o futuro.</i></p>
<b>Categoria CA2- Instrumento de avaliação</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência   5.84%</b>  <b>Referência 1   5.843%</b>  <i>-Permite uma maior organização das atividades e uma avaliação final, mais justa dado que nele se encontra compilado os resultados de todas as atividades do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.15) ... 1 Referência   1.5%</b>  <b>Referência 1   1.503%</b>  <i>-Para a auto-avaliação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência   3.18%</b>  <b>Referência 1   3.179%</b>  <i>-Avalia o desempenho diário do estudante-professor.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência   2.43%</b>  <b>Referência 1   2.43%</b></p>

*-Porque permite a avaliação de avaliação do estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência | 5.28%**

**Referência 1 | 5.28%**

*-Porque é um instrumento que serviu para minha avaliação e servirá para o meu futuro profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência | 4.7%**

**Referência 1 | 4.701%**

*-Para além de ser um documento de avaliação durante o estágio é também um relatório marcante.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 1 Referência | 3.07%**

**Referência 1 | 3.068%**

*-Contribuirá para a minha atuação ao longo da minha vida profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.35) ... 1 Referência | 3.57%**

**Referência 1 | 3.573%**

*-O portfólio permite avaliar o esforço feito durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.40) ... 1 Referência | 5.01%**

**Referência 1 | 5.008%**

*-Porque permite-nos fazer uma reflexão geral do estágio pedagógico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.41) ... 1 Referência | 5.6%**

**Referência 1 | 5.598%**

*-Porque permite fazer uma reflexão sobre todo o trabalho feito durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência | 5.39%**

**Referência 1 | 5.388%**

*-É no portfólio que os estagiários podem expressar ou refletir sobre o seu desempenho, trabalho, etc.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.43) ... 1 Referência | 3.71%**

**Referência 1 | 3.714%**

*-Porque permite fazer uma reflexão geral sobre o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.45) ... 1 Referência | 6.31%**

**Referência 1 | 6.31%**

*-É um conjunto de elementos importantes que ajuda o supervisor analisar e interpretar a caminhada do aluno durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.47) ... 1 Referência | 6.5%**

**Referência 1 | 6.5%**

*-Apesar De não termos uma formação de como fazê-lo, contribui para a nossa formação ao permitir-nos fazer a avaliação do nosso percurso*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.48) ... 1 Referência | 6.25%**

**Referência 1 | 6.246%**

*-Não tenho uma formação que me permitisse fazê-lo, mas favoreceu a minha autoavaliação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.51) ... 1 Referência | 6.84%**

**Referência 1 | 6.839%**

*-O portfólio vai ser o espelho de tudo o que fizemos e o que tínhamos por fazer nas aulas e como foi desenvolvimento das atividades.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência | 5.23%**

**Referência 1 | 5.232%**

*Porque permite fazer a análise final do estágio, analisando os pontos fracos e fortes durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.56) ... 1 Referência | 5.33%**

**Referência 1 | 5.328%**

-Porque o portfólio revela tudo o que aconteceu durante o estágio.
<b>Categoria CA3- Instrumento de avaliação do processo e/ou aprendizagem</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.2) ... 1 Referência   5.67% Referência 1   5.665% <i>-Poderá espelhar todo o processo do estágio pedagógico e, para além disso, serve de suporte para o futuro desempenho profissional.</i>
Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.9) ... 2 Referências   5.27% Referência 1   2.816% <i>- Permite ao estagiário desenvolver ainda mais a sua capacidade de organização.</i>
Referência 2   2.458% <i>-O estagiário poderá desabafar acerca do estágio.</i>
<b>Categoria CA3- Instrumento de avaliação do processo e/ou aprendizagem</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.6) ... 1 Referência   6.07% Referência 1   6.068% <i>-Clarifica o que se aprendeu, o estagiário toma consciência do que fez. e do que necessita melhorar.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.16) ... 1 Referência   4.63% Referência 1   4.629% <i>-Ajuda na memória coletiva, na capacidade crítica e na organização.</i>
<b>Categoria CA3- Instrumento de avaliação do processo e/ou aprendizagem</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.8) ... 1 Referência   4.67% Referência 1   4.674% <i>-Permite ao estagiário refletir sobre a sua prática pedagógica e redefinir o seu papel enquanto docente.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.10) ... 1 Referência   8.58% Referência 1   8.575% <i>-Uma vez que coloca nas mãos dos estagiários responsabilidades das próprias realizações pedagógicas, que por seu lado consegue ver pontos fracos e fortes das suas atividades e as necessidades de reforço da sua prática pedagógica.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   4.94% Referência 1   4.938% <i>-Permite-nos conhecer as nossas realidades, potencialidades e o desenvolvimento como futuro profissional.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.14) ... 1 Referência   11.94% Referência 1   11.937% <i>-Permite-nos ter uma visão global do nosso desempenho durante o estágio. Assim, reconhecemos os nossos pontos positivos e tentaremos melhorar os menos conseguidos.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.15) ... 1 Referência   1.5% Referência 1   1.503% <i>-Para a autoavaliação.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.17) ... 1 Referência   4.72% Referência 1   4.721% <i>-É um documento que ajudará na vida profissional através de uma reflexão do desempenho durante o estágio.</i>



**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência | 5.28%**

**Referência 1 | 5.28%**

*-Porque é um instrumento que serviu para minha avaliação e servirá para o meu futuro profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência | 6.44%**

**Referência 1 | 6.438%**

*-Porque fazia um apanhado geral da aula dada, isto é, mostrando como é que devia ser, completando algumas coisas por esclarecer.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência | 6.39%**

**Referência 1 | 6.394%**

*-Dá ao estagiário a oportunidade de expressar-se em relação a escola, aos alunos, do orientador, do supervisor, isto é, de tudo em geral.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 2 Referências | 7.92%**

**Referência 1 | 4.847%**

*-Porque é ali que faço uma autorreflexão de todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico.*

**Referência 2 | 3.068%**

*-Contribuirá para a minha atuação ao longo da minha vida profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.34) ... 1 Referência | 11.87%**

**Referência 1 | 11.865%**

*-Porque ao elaborá-lo fui capaz de fazer a minha própria autoavaliação uma vez que permitiu-me ver os meus pontos fortes e os menos bons durante o estágio. Melhorando e contribuindo para o meu crescimento como futuro profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.37) ... 1 Referência | 3.53%**

**Referência 1 | 3.525%**

*Permite ao estagiário refletir a sua prática diária.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.40) 1 Referência | 5.01%**

**Referência 1 | 5.008%**

*-Porque permite-nos fazer uma reflexão geral do estágio pedagógico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.41) ... 1 Referência | 5.6%**

**Referência 1 | 5.598%**

*-Porque permite fazer uma reflexão sobre todo o trabalho feito durante o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência | 5.39%**

**Referência 1 | 5.388%**

*-É no portfólio que os estagiários podem expressar ou refletir sobre o seu desempenho, trabalho, etc.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.43) ... 1 Referência | 3.71%**

**Referência 1 | 3.714%**

*-Porque permite fazer uma reflexão geral sobre o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.44) ... 1 Referência | 3.08%**

**Referência 1 | 3.076%**

*É mais um elemento que serve de autoformação do estagiário.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência | 4.09%**

**Referência 1 | 4.094%**

*-Permite ao estagiário refletir sobre a sua prática e melhorar a sua atuação futura.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.47) ... 1 Referência | 6.5%**

**Referência 1 | 6.5%**

*-Apesar De não termos uma formação de como fazê-lo, contribui para a nossa formação ao permite-nos fazer a avaliação do nosso percurso.*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.49) ... 1 Referência   8.51%</b>  <b>Referência 1   8.508%</b>  <i>Apesar de não ter qualquer tipo de preparação e/ou formação de como fazer-lo, a sua elaboração facilitou a minha aprendizagem.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência   2.55%</b>  <b>Referência 1   2.554%</b>  <i>É o suporte para o futuro professor fazer a sua autoavaliação.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência   4.89%</b>  <b>Referência 1   4.886%</b>  <i>-Permite fazer a análise final do estágio, analisando os pontos fracos e fortes durante o estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.59) ... 1 Referência   3.99%</b>  <b>Referência 1   3.989%</b>  <i>-Onde o estagiário tem oportunidade de expressar aquilo que sentiu durante o processo.</i></p>
<b>Categoria CA4- Instrumento de trabalho irrelevante</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.4) ... 1 Referência   5.44%</b>  <b>Referência 1   5.44%</b>  <i>-Pela forma como tem sido construído entre nós pouco personalizado e quase nada reflexivo não é relevante.</i></p>
<b>Categoria CA4- Instrumento de trabalho irrelevante</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência   1.88%</b>  <b>Referência 1   1.878%</b>  <i>-Por que não trás nada de novo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência   4.76%</b>  <b>Referência 1   4.759%</b>  <i>-É uma compilação das aulas /materiais que já foram executadas, nada de novo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.29) ... 1 Referência   5.57%</b>  <b>Referência 1   5.571%</b>  <i>-É apenas um resumo do estágio não tem importância nenhum é para ficar no arquivo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.57) ... 1 Referência   6.61%</b>  <b>Referência 1   6.61%</b>  <i>-Gostaria de saber o objetivo da elaboração de um portfólio, já que não percebi o seu benefício para minha formação.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.62) ... 1 Referência   2.67%</b>  <b>Referência 1   2.667%</b>  <i>-Para mim, é indiferente a sua elaboração.</i></p>

**Tabela 21- Relação estabelecida entre supervisor e o orientador**

<b>Categoria CA1- Relação afetiva e profissional</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.1) ... 1 Referência   1.91%</b>  <b>Referência 1   1.914%</b>  <i>-Tiveram um relacionamento muito aberto.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.2) ... 1 Referência   1.5%</b>  <b>Referência 1   1.497%</b>  <i>-Tiveram uma relação de interajuda</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.4) ... 1 Referência   4.33%</b>  <b>Referência 1   4.331%</b>  <i>-Sempre aberta e comunicativa, a orientar os estagiários nas suas atividades pedagógica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.5) ... 1 Referência   2.64%</b>  <b>Referência 1   2.64%</b>  <i>-Num clima de troca de feedback com os estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência   2.76%</b>  <b>Referência 1   2.763%</b>  <i>-Eles relacionaram bem durante as atividades do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.10) ... 1 Referência   4%</b>  <b>Referência 1   4.002%</b>  <i>-O relacionamento nas atividades do estágio entre a orientadora e o supervisor era de amizade e respeito.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência   7.38%</b>  <b>Referência 1   7.378%</b>  <i>-O relacionamento foi sempre em conexão, sempre no diálogo permanente no sentido de chegarem a um entendimento em caso houvesse dificuldade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   4.7%</b>  <b>Referência 1   4.701%</b>  <i>-Eu acho que se relacionaram no sentido de complementarem mutuamente colmatando as falhas detetadas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.14) ... 1 Referência   4.13%</b>  <b>Referência 1   4.129%</b>  <i>-Numa relação de amizade e sobretudo de profissionalismo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência   1.27%</b>  <b>Referência 1   1.271%</b>  <i>-Estavam em sintonia.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.18) ... 1 Referência   4.4%</b>  <b>Referência 1   4.399%</b>  <i>-Tiveram um bom relacionamento sempre visando o melhor funcionamento do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência   3.57%</b>  <b>Referência 1   3.573%</b>  <i>-De forma aberta e clara o que resultou na construção do conhecimento mutua.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência   2.01%</b>  <b>Referência 1   2.014%</b>  <i>-Acho que foi das melhores possíveis.</i></p>

Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência   1.74% Referência 1   1.74% <i>-Com muito profissionalismo e empatia.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.28) ... 1 Referência   1.72% Referência 1   1.721% <i>-Eles relacionaram otimamente.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.32) ... 1 Referência   5.77% Referência 1   5.765% <i>-Eu acho que têm uma boa relação nas atividades do estágio. Sempre nos apoiaram.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.39) ... 1 Referência   0.6% Referência 1   0.596% <i>Muito bem.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.40) ... 1 Referência   3.04% Referência 1   3.035% <i>O relacionamento foi de forma amigável.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência   2.96% Referência 1   2.958% <i>-O relacionamento foi bom, sempre houve diálogo entre eles.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.43) ... 1 Referência   2.59% Referência 1   2.586% <i>-O relacionamento foi de forma amigável.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.44) ... 1 Referência   5.16% Referência 1   5.162% <i>-Eles relacionaram muito bem no sentido de ajudarem e apresentando sempre espírito de solidariedade.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.47) ... 1 Referência   6.03% Referência 1   6.029% <i>-Eles tiveram sempre um bom relacionamento ao longo do estágio quer durante a assistência às aulas quer nas críticas e sugestões.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência   3.95% Referência 1   3.949% <i>-Um relacionamento ótimo tentando ajudar os estagiários a resolver os problemas.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários (Estag.57) ... 1 Referência   2.26% Referência 1   2.26% <i>-Relacionam muito bem. Há muita abertura.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.62) ... 1 Referência   2.93% Referência 1   2.933% <i>-Houve sempre muita aproximação entre os dois.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.63) ... 1 Referência   3.39% Referência 1   3.387% <i>-Conjuntamente acompanharam os alunos nas atividades.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.64) ... 1 Referência   7.06% Referência 1   7.057% <i>-Relacionaram-se muito bem. O supervisor tinha pouca experiência e conhecia muito pouco os conteúdos, sempre apoiava na experiência da orientadora.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência   1.49%

<p><b>Referência 1   1.486%</b>  <i>-Trabalhavam conjuntamente e cada um respeitando o trabalho do outro.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.12) ... 1 Referência   3.14%</b>  <b>Referência 1   3.144%</b>  <i>-Muito bem, ou seja, tiveram um relacionamento muito aberta.</i></p>
<b>Categoria CA2 - Relação estritamente profissional</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência   2.12%</b>  <b>Referência 1   2.12%</b>  <i>-Parece ser um relacionamento normal.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.4) ... 1 Referência   1.39%</b>  <b>Referência 1   1.387%</b>  <i>-De uma forma direta.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência   2.71%</b>  <b>Referência 1   2.713%</b>  <i>-Eles relacionaram bem durante as atividades do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.9) ... 1 Referência   6.16%</b>  <b>Referência 1   6.164%</b>  <i>Ambos foram profissionais, entretanto é de destacar que embora menos presente a supervisora mostrou-se ser muito mais profissional.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   4.7%</b>  <b>Referência 1   4.701%</b>  <i>-Eu acho que se relacionaram no sentido de complementarem mutuamente colmatando as falhas detetadas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência   1.27%</b>  <b>Referência 1   1.271%</b>  <i>-Estavam em sintonia.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.17) ... 1 Referência   1.91%</b>  <b>Referência 1   1.906%</b>  <i>-A relação era exclusivamente profissional.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência   2.01%</b>  <b>Referência 1   2.014%</b>  <i>-Acho que foi das melhores possíveis.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência   3.73%</b>  <b>Referência 1   3.73%</b>  <i>-Em sintonia com as atividades planejadas para a realização do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.23) 1 Referência   2.64%</b>  <b>Referência 1   2.637%</b>  <i>-Da melhora forma possível.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.26) ... 1 Referência   2.93%</b>  <b>Referência 1   2.926%</b>  <i>-Discutem os critérios de avaliação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência   1.32%</b>  <b>Referência 1   1.315%</b>  <i>Normal, estiveram bem.</i></p>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.28) ... 1 Referência   1.72%</b>  <b>Referência 1   1.721%</b>  <i>-Eles relacionaram otimamente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.30) ... 1 Referência   0.15%</b>  <b>Referência 1   0.151%</b>  <i>-Bem.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência   2.96%</b>  <b>Referência 1   2.958%</b>  <i>-O relacionamento foi bom, sempre houve dialogo entre eles.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência   4%</b>  <b>Referência 1   3.998%</b>  <i>A relação era saudável, mas houve mais relação entre o orientador e os estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.46) ... 1 Referência   0.26%</b>  <b>Referência 1   0.263%</b>  <i>-Bem.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.52) ... 1 Referência   6.98%</b>  <b>Referência 1   6.983%</b>  <i>-Durante a reunião sobre a reflexão de cada aula administrada por cada estagiário.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência   5.07%</b>  <b>Referência 1   5.068%</b>  <i>-Após a execução da aula faço a minha autocrítica, seguida de apreciação por parte das colegas, do orientador e por fim da supervisora.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.58) ... 1 Referência   4.02%</b>  <b>Referência 1   4.019%</b>  <i>-De forma normal uma vez que centraram sempre no melhoramento dos estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência   1.49%</b>  <b>Referência 1   1.486%</b>  <i>-Trabalhavam conjuntamente.</i></p>
<b>Categoria CA3 - Relação de cariz perturbadora ao desenvolvimento do formando</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência   4.11%</b>  <b>Referência 1   4.108%</b>  <i>-Com variação de humor e um pouco de arrogância da orientadora o que complicou um pouco o nosso ambiente de estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.8) ... 2 Referências   4.49%</b>  <b>Referência 1   2.382%</b>  <i>-O relacionamento era de certa forma pouco agradável.</i></p> <p><b>Referência 2   2.112%</b>  <i>-A convivência era constante, mas pouco agradável.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.15) ... 1 Referência   2.8%</b>  <b>Referência 1   2.801%</b>  <i>-(...) houve momentos que não colaboraram.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 16) ... 1 Referência   2.54%</b>  <b>Referência 1   2.543%</b>  <i>- (...) porque o meu estágio foi um inferno.</i></p>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 1 Referência   5.96%</b>  <b>Referência 1   5.957%</b>  <i>-(...) de aparência saudável (...) porque a supervisora deixava transparecer uma certa autoridade sobre a orientadora.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.36) 1 Referência   2.56%</b>  <b>Referência 1   2.562%</b>  <i>-Relacionaram de forma deselegante.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.66) 1 Referência   3.81%</b>  <b>Referência 1   3.805%</b>  <i>-Não houve bom relacionamento entre estagiários e o orientador.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 16) ... 1 Referência   2.54%</b>  <b>Referência 1   2.543%</b>  <i>-Não porque o meu estágio foi um inferno.</i></p>
---

**Tabela 22- Forma de apresentação dos estagiários aos seus respectivos orientadores**

<b>Categoria CA3 – Apresentação formal</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.1) ... 1 Referência   3.78%</b>  <b>Referência 1   3.782%</b>  <i>-Foi numa reunião com todos os estagiários, orientadores e supervisores na Uni-CV.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.2) ... 1 Referência   4.79%</b>  <b>Referência 1   4.79%</b>  <i>-Fomos ter com ela na escola onde trabalhava e na data programada na Uni-CV, chegando lá, apresentamos mutuamente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.4) ... 1 Referência   4.67%</b>  <b>Referência 1   4.668%</b>  <i>-A orientadora marcou uma reunião no liceu (...) onde foram feitas as apresentações.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.8) ... 1 Referência   4%</b>  <b>Referência 1   4%</b>  <i>-A orientadora foi apresentada aos estagiários no primeiro encontro que decorreu na Uni-CV.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.9) ... 1 Referência   4.55%</b>  <b>Referência 1   4.552%</b>  <i>-Houve uma reunião (...) na Uni-CV onde foi apresentado os núcleos e os respetivos orientadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência   1.59%</b>  <b>Referência 1   1.592%</b>  <i>-Na escola pela Diretora (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   4.51%</b>  <b>Referência 1   4.511%</b>  <i>Foi no início do ano letivo na preparação para o início do estágio numa reunião na Uni-CV (...).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.15) ... 2 Referências   10.86%</b>  <b>Referência 1   5.123%</b>  <i>-Aconteceu na Uni-CV, ao longo de um encontro logo no início do ano letivo.</i></p> <p><b>Referência 2   5.738%</b>  <i>-A apresentação aconteceu na Uni-CV, ao longo de um encontro numa das salas na Uni-CV</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.17) ... 1 Referência   2.32%</b></p>

**Referência 1 | 2.315%**

*-Foi num encontro geral com todos os intervenientes.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.18) ... 1 Referência | 5.74%****Referência 1 | 5.735%**

*-Numa reunião de encontro entre estagiários, orientadores e supervisores do curso de História na Uni-CV.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência | 3.81%****Referência 1 | 3.811%**

*-Foi numa sala da Uni-CV no dia da distribuição dos núcleos de estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência | 7.51%****Referência 1 | 7.511%**

*-Através de um encontro marcado pela coordenação geral de estágio com todos os supervisores e orientadores de estágio e também todas os estagiários.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 1 Referência | 3.51%****Referência 1 | 3.513%**

*-A apresentação aconteceu durante uma reunião com todos os estagiários.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência | 7.08%****Referência 1 | 7.082%**

*-Foi apresentado na escola onde íamos realizar o estágio pelo supervisor que nos acompanhou.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência | 6.16%****Referência 1 | 6.159%**

*-O núcleo de estágio deslocou-se até o lugar (escola) onde devíamos estagiar. Chegando lá o supervisor nos apresentou o orientador.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.26) ... 1 Referência | 5.85%****Referência 1 | 5.853%**

*-Foi apresentado pela Diretora da escola onde íamos realizar o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência | 5.82%****Referência 1 | 5.823%**

*-Um encontro conjunto com o supervisor e o orientador na escola onde íamos realizar o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.28) ... 1 Referência | 1.78%****Referência 1 | 1.779%**

*-Foi apresentado pelo supervisor.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.29) ... 1 Referência | 7.43%****Referência 1 | 7.428%**

*-O supervisor levou-nos para a escola apresentou-nos à orientadora e de seguida fomos apresentados à direção da escola.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.30) ... 1 Referência | 4.88%****Referência 1 | 4.884%**

*Chegamos à escola onde íamos realizar o estágio e a orientadora se identificou e apresentamos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.34) ... 1 Referência | 7.26%****Referência 1 | 7.261%**

*-Chegamos à escola com a nossa guia de apresentação para procurarmos a orientadora e lá orientadora já estava à nossa espera.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência | 6.02%****Referência 1 | 6.021%**

*-Recebi a comunicação da coordenação do curso onde nos instruíam como fazer. Dirigimos à escola*



*procuramo-lo e conversamos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.53) ... 1 Referência | 5.15%**

**Referência 1 | 5.148%**

*-Entregamos o guia de apresentação ao orientador na escola. A partir daí, o mesmo orientador fez apresentação dos estagiários na escola.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.57) ... 1 Referência | 7.18%**

**Referência 1 | 7.175%**

*-Recebemos guia de marcha na Uni-CV e fomos para escola informar sobre o orientador. Ali deram-nos o nome do formador e estivemos à procura dela.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.62) ... 1 Referência | 5.13%**

**Referência 1 | 5.133%**

*-Através do supervisor de estágio que nos acompanharam da Uni-CV até à escola.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.64) ... 1 Referência | 3.79%**

**Referência 1 | 3.793%**

*-Foi apresentado pelo supervisor numa das salas de aula onde decorreu o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.12) ... 1 Referência | 4.34%**

**Referência 1 | 4.336%**

*-Foi numa reunião com todos os estagiários, orientadores e supervisores na Uni-CV.*

#### **Categoria CA2– Apresentação informal**

##### **Estagiário**

##### **Matrizes**

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (/Estag.3) ... 1 Referência | 3.39%**

**Referência 1 | 3.392%**

*-Foi um colega do estágio que me apresentou à orientadora.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.5) ... 1 Referência | 6.99%**

**Referência 1 | 6.988%**

*-Fui à Uni-CV e ali deram-me o nome da pessoa que iria ser orientadora e fui ao encontro dela na escola onde ia ser realizado o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência | 4.99%**

**Referência 1 | 4.993%**

*-Dirigimos a escola onde ia ser realizada o estágio, perguntamos pela orientadora, os contínuos chamaram-na e nos apresentamos umas as outras.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência | 3.62%**

**Referência 1 | 3.624%**

*-Não houve apresentação, nós é que a procuramos na escola.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência | 5.19%**

**Referência 1 | 5.193%**

*-No primeiro dia de estágio, mas já o conhecíamos. Chegamos no liceu, procuramos uma sala vazia e conversamos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.23) ... 1 Referência | 7.6%**

**Referência 1 | 7.595%**

*-Dirigimos à escola e fomos apresentados à orientadora numa das salas de aula.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 1 Referência | 2.49%**

**Referência 1 | 2.49%**

*-Ninguém me apresentou à orientadora, eu é que a procurei.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.35) ... 1 Referência | 4.25%**

**Referência 1 | 4.254%**

*-Nos não fomos apresentados ao orientador, mas sim fomos nós que o procurou na escola e logo confundiu-nos com encarregados de educação uma vez que estava no horário de atendimento dos mesmos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.36) ... 1 Referência | 4.83%  
Referência 1 | 4.832%**

*-Nos não fomos apresentados à orientadora, nós é que à procuramos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.37) ... 1 Referência | 5.42%  
Referência 1 | 5.418%**

*-Não fomos acompanhados à escola. Fomos sozinhos à procura da orientadora na escola.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.39) ... 1 Referência | 4.53%  
Referência 1 | 4.527%**

*-Na escola onde ia ser realizado o estágio sem qualquer tipo de apresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.40) ... 1 Referência | 2.28%  
Referência 1 | 2.276%**

*-Fiz a minha autoapresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.41) 1 Referência | 2.28%  
Referência 1 | 2.281%**

*Fiz a minha própria apresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência | 3.49%  
Referência 1 | 3.487%**

*-Fomos à escola procurar pela orientadora e ninguém nos apresentou.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.44) ... 1 Referência | 2.92%  
Referência 1 | 2.92%**

*-Nos os estagiários é que fomos apresentar à orientadora.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.45) ... 1 Referência | 5.8%  
Referência 1 | 5.802%**

*-Foi na sala dos professores da escola onde íamos realizar o estágio que encontramos com ela e fizemos apresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.46) ... 1 Referência | 7.11%  
Referência 1 | 7.11%**

*-Não fui apresentado ao orientador, mas como já tinha sido o meu professor a minha integração foi facilitada.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.50) ... 1 Referência | 3.39%  
Referência 1 | 3.385%**

*-Ninguém me apresentou-o ele fez a sua própria apresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.51) ... 1 Referência | 5.86%  
Referência 1 | 5.855%**

*-Nós os estagiários dirigimos a escola (...) para apresentarmos a orientadora, depois de sabermos o seu nome na Uni-CV.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.52) ... 1 Referência | 11.38%  
Referência 1 | 11.379%**

*-Eu fui à escola com os meus colegas estagiários procuramos pela nossa orientadora do estágio e quando a encontramos fizemos a autoapresentação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência | 3.11%  
Referência 1 | 3.11%**

*-Fomos nós os estagiários que procuramos a orientadora na escola.*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.54) ... 1 Referência   1.52%</b>  <b>Referência 1   1.519%</b>  <i>-Não houve apresentação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.56) ... 1 Referência   9.1%</b>  <b>Referência 1   9.098%</b>  <i>-Fomos procurar o orientador numa sala onde estava a lecionar uma vez que o seu nome nos foi indicado na Uni-CV.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.58) ... 1 Referência   4.18%</b>  <b>Referência 1   4.178%</b>  <i>-Em nenhum momento fui apresentado ao orientador, fiz a minha autoapresentação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.59) ... 1 Referência   9.81%</b>  <b>Referência 1   9.808%</b>  <i>-Ninguém me apresentou à orientadora. Eu fui no primeiro dia do início do estágio encontrei os outros elementos do núcleo a que fazia parte e disseram-me que estavam a aguardar a orientadora e também fiquei à espera.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.60) ... 1 Referência   3.6%</b>  <b>Referência 1   3.6%</b>  <i>-Não fomos apresentados, nos é que procuramos por ela no liceu.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.61) ... 1 Referência   3.75%</b>  <b>Referência 1   3.746%</b>  <i>-Foram os elementos do núcleo que á procuraram na escola.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.63) ... 1 Referência   3.26%</b>  <b>Referência 1   3.259%</b>  <i>-Na escola quando iniciei o estágio, sem formalidade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência   7.37%</b>  <b>Referência 1   7.371%</b>  <i>-Bem, iniciei o estágio atrasado. Por isso encontrei com ela na escola e disse-me que era a orientadora do núcleo a que pertencia.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.66) ... 1 Referência   2.56%</b>  <b>Referência 1   2.558%</b>  <i>-Ela que se apresentou para mim na escola.</i></p>
--

**Tabela 23- Adequação da legislação na organização e no funcionamento do estágio**

<b>Categoria CA1– Legislação atualizada</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   4.84%</b>  <b>Referência 1   4.841%</b>  <i>-Apesar de precisar de alguns reajustes em termos de avaliação, número de aulas por estagiários, etc.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.10) ... 1 Referência   4.13%</b>  <b>Referência 1   4.127%</b>  <i>-Porque fornece regras que orienta os trabalhos dos envolvidos no processo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.18) ... 1 Referência   3.55%</b>  <b>Referência 1   3.551%</b>  <i>-Responde às expectativas do sistema implementado, mas necessita de alguma atualização.</i></p>
<b>Categoria CA2– Legislação desatualizada</b>
<b>Supervisor</b>

<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.7) ... 1 Referência   5.87%</b> <b>Referência 1   5.869%</b> <i>-(...) ainda não foi suficiente revista por pessoas versadas na matéria de forma a acompanhar a atualidade.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.8) ... 1 Referência   1.25%</b> <b>Referência 1   1.247%</b> <i>-Necessita de atualização</i>
<b>Categoria CA2– Legislação desatualizada</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.1) ... 1 Referência   4.12%</b> <b>Referência 1   4.118%</b> <i>-(...) além de ultrapassado não se adapta as realidades específicas.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.8) ... 1 Referência   5.61%</b> <b>Referência 1   5.61%</b> <i>-Permite aos estagiários adquirir os requisitos mínimos para o desempenho da sua futura profissão.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.12) ... 1 Referência   7.46%</b> <b>Referência 1   7.46%</b> <i>-Porque prevê poucas aulas para cada estagiário e permite que se faça o estágio em poucas turmas (isto é, muitos estagiários numa única turma).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.13) ... 1 Referência   4.02%</b> <b>Referência 1   4.022%</b> <i>-É preciso (...) adequa-lhe aos desafios que se pretende alcançar.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.16) ... 1 Referência   5.04%</b> <b>Referência 1   5.037%</b> <i>-É necessário adequar a legislação para poder conciliar a teoria à prática.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.19) ... 1 Referência   6.36%</b> <b>Referência 1   6.357%</b> <i>Precisa de reformulação para atender à forma de estágio mais autónomas, mas com programas bem delineadas para o ensino secundário.</i>
<b>Categoria CA2– Legislação desatualizada</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência   4.34%</b> <b>Referência 1   4.341%</b> <i>-Porque durante o meu estágio nunca foi cumprido o que estava estabelecido na legislação.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.14) ... 1 Referência   5.86%</b> <b>Referência 1   5.856%</b> <i>-Esta legislação está desatualizada e precisa urgentemente de uma atualização.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.16) ... 1 Referência   4.13%</b> <b>Referência 1   4.132%</b> <i>-Porque falta colocar em prática os parâmetros expressos no texto.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.17) ... 1 Referência   5.04%</b> <b>Referência 1   5.039%</b> <i>-Não porque o estagiário não consegue adquirir uma orientação adequada para o exercício da profissão no futuro.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.37) ... 1 Referência   3.07%</b>

<b>Referência 1   3.068%</b> <i>-Deveria exigir mais número de aulas aos estagiários.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.66) ... 1 Referência   2.12%</b> <b>Referência 1   2.121%</b> <i>-Necessita de um trabalho de fundo.</i>
<b>Categoria CA3– Legislação desconhecida</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.4) ... 1 Referência   3.89%</b> <b>Referência 1   3.886%</b> <i>-Não estou informada sobre a legislação pelo que não posso opinar a respeito.</i>
<b>Categoria CA3– Legislação desconhecida</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) ... 1 Referência   1.58%</b> <b>Referência 1   1.58%</b> <i>-Não conheço a legislação.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.14) ... 1 Referência   0.76%</b> <b>Referência 1   0.759%</b> <i>-Não conheço..</i>
<b>Categoria CA3– Legislação desconhecida</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.3) ... 1 Referência   2.73%</b> <b>Referência 1   2.726%</b> <i>-Não conheço tal legislação, não sei se existe.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   2.85%</b> <b>Referência 1   2.849%</b> <i>-(...) não tive oportunidade de conhecer a legislação (...).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência   1.33%</b> <b>Referência 1   1.334%</b> <i>-Não tive acesso a legislação.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência   2.61%</b> <b>Referência 1   2.613%</b> <i>-Não conhece; Não tive acesso, nem sei se existe.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência   1.11%</b> <b>Referência 1   1.109%</b> <i>-Porque não o conhece.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência   1.16%</b> <b>Referência 1   1.156%</b> <i>-Não conhece a legislação.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência   1.63%</b> <b>Referência 1   1.629%</b> <i>Não tive acesso a esse documento.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.65) ... 1 Referência   2.23%</b> <b>Referência 1   2.229%</b> <i>-Não tenho pleno conhecimento sobre isso.</i>

**Tabela 24- Justificação do n.º de vezes que o supervisor esteve na escola**

<b>Categoria CA2 – Atuação do supervisor fora da legislação</b>
<b>Supervisores</b>
<b>Matrizes</b>
<p>- <i>Estando o estagiário sob a responsabilidade do orientador, o supervisor deve de vez em quando ir dar a sua opinião</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores (Sup.4) ... 1 Referência   7.27%</b>  <b>Referência 1   7.27%</b>  <i>-As visitas devem ser ajustadas de acordo com as necessidades de cada estagiário e de questões muito específica que aparecem ao longo do processo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.6) ... 1 Referência   3.74%</b>  <b>Referência 1   3.74%</b>  <i>- Para poder avaliar os orientadores em todos os pormenores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.9) ... 1 Referência   3.687%</b>  <b>Referência 1   3.687%</b>  <i>- Para além de supervisor o docente leciona outra cadeira [disciplina] e, assim, o tempo fica limitado para as atividades do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.10) ...Referência  7.01%</b>  <b>Referência 1   7.013%</b>  <i>- Para ajudar, para questionar, para orientar e dar sugestões na melhoria do processo de ensino aprendizagem.</i></p>

**Tabela 25- Justificação da importância do supervisor na escola**

<b>Categoria CA1 – Supervisor não diretivo</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 6) ... 1 Referência   8.28%</b>  <b>Referência 1   8.28%</b>  <i>Porque ele deve estar a par de tudo o que se passa ao longo do estágio, de modo a dar opinião e sugestões de melhoria e contribuir para uma avaliação final justa do formando.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 7) ... 1 Referência   8.53%</b>  <b>Referência 1   8.533%</b>  <i>-Um fator de reforço de motivação dos estagiários e um elemento fundamental para a dinamização e melhoria das capacidades e competências profissionais dos estagiários por nos incentivar sempre.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência   2.38%</b>  <b>Referência 1   2.383%</b>  <i>-Importante porque fazia com que esforçássemos mais</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 17) ... 1 Referência   7.79%</b>  <b>Referência 1   7.787%</b>  <i>-Porque ajuda-nos muito, sobretudo, no comportamento, nas atividades, encoraja-nos, tenta perceber-nos, etc.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 1 Referência   5.43%</b>  <b>Referência 1   5.425%</b>  <i>-Porque o supervisor trás sempre ideias inovadoras e incentivadoras, fez algumas criticas que serviram para a nossa melhoria.</i></p>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 1 Referência   8.76%</b>  <b>Referência 1   8.764%</b>  <i>-Uma vez que partilha a sua experiência com os estagiários orientando-nos sobre métodos e técnicas de ensino da disciplina, escutando as nossas opiniões.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência   6.17%</b>  <b>Referência 1   6.174%</b>  <i>-Porque reforça o nosso desempenho pelas suas sugestões e ao encorajar-nos de que eramos capazes.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 30) ... 1 Referência   4%</b>  <b>Referência 1   4.004%</b>  <i>-Com a presença do supervisor na escola senti mais encorajada e tive melhor desempenho.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (37) ... 1 Referência   4.12%</b>  <b>Referência 1   4.116%</b>  <i>-Porque reforça o nosso desempenho e faz-nos dedicar mais.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 51) ... 1 Referência   5.6%</b>  <b>Referência 1   5.604%</b>  <i>-É extremamente importante porque reforça o nosso desempenho e faz-nos dedicar mais.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.57) ... 1 Referência   3.75%</b>  <b>Referência 1   3.752%</b>  <i>-Permite um maior esforço por parte dos estagiários por incentivarmos sempre</i></p>
<b>Categoria CA2 – Supervisor colaborativo</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.4) ... 1 Referência   2.38%</b>  <b>Referência 1   2.383%</b>  <i>-Ajudei a esclarecer situações e a ultrapassar.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 5) ... 1 Referência   6.76%</b>  <b>Referência 1   6.76%</b>  <i>-Leva as ferramentas necessárias, o conhecimento científico e dinamiza o grupo através de incentivos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 7) ... 1 Referência   6.06%</b>  <b>Referência 1   6.062%</b>  <i>-Reforça e apoia o trabalho do orientador, identificando insuficiências no processo e tentando solucionar-los.</i></p>
<b>Categoria CA2 – Supervisor colaborativo</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 13) ... 1 Referência   4.02%</b>  <b>Referência 1   4.022%</b>  <i>-Aumenta a capacidade formativa e avaliativa do próprio orientador.</i></p>
<b>Categoria CA1 –Supervisor colaborativo</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Esta. 2) ... 1 Referência   3.38%</b>  <b>Referência 1   3.379%</b>  <i>-(...) fornece documentos e novas estratégias para o funcionamento do estágio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 4) ... 1 Referência   3.32%</b>  <b>Referência 1   3.318%</b>  <i>-Porque estando presente melhora o desempenho do estagiário.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.9) ... 1 Referência   4.93%</b></p>

**Referência 1 | 4.931%**

*Levava novas formas de se relacionar com os alunos, dava opiniões, corrigia os erros e falava com os alunos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.10) ... 1 Referência | 5.34%**

**Referência 1 | 5.335%**

*-Era importante dado que, apesar de algumas duras críticas feitas apresentava boas sugestões que permitia a evolução do professor estagiário.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.11) ... 1 Referência | 5.15%**

**Referência 1 | 5.149%**

*-Se houver falhas na transmissão dos conteúdos aos alunos, ajuda o estagiário superar essas falhas*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência | 5.08%**

**Referência 1 | 5.081%**

*-Trazia sempre grandes contributos para o nosso desenvolvimento por isso era sempre uma mais valia para nós.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 1 Referência | 4.94%**

**Referência 1 | 4.939%**

*-Devido ao seu percurso académico, trazia outras sugestões, assim como as experiências de docência.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.25) ... 1 Referência | 3.81%**

**Referência 1 | 3.808%**

*-O supervisor apresentava as suas sugestões de melhoria sempre que era necessário*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 27) ... 1 Referência | 5.95%**

**Referência 1 | 5.95%**

*-É sempre bom ter o feedback além da orientadora., porque ele fez-nos crescer com as suas sugestões.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 30) ... 1 Referência | 5.14%**

**Referência 1 | 5.136%**

*-Para além de acrescentar algo de novo se prontifica a apresentar soluções perante as críticas que faz.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 34) ... 1 Referência | 8.76%**

**Referência 1 | 8.764%**

*-Uma vez que partilha a sua experiência com os estagiários orientando-nos sobre métodos e técnicas de ensino da disciplina, escutando as nossas opiniões.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.42) ... 1 Referência | 4.44%**

**Referência 1 | 4.443%**

*-Porque o supervisor tem mais experiência e ajuda-nos a melhorar o nosso desempenho.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 44) ... 1 Referência | 6.39%**

**Referência 1 | 6.39%**

*-Porque no final de cada aula assistida deu-nos o seu contributo que serviu para melhorar o nosso desempenho profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 53) ... 1 Referência | 5.43%**

**Referência 1 | 5.427%**

*-Ele teve oportunidade de comunicar com os estagiários e deu sempre esclarecimento frutíferas para o melhoramento do estágio pedagógico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 55) ... 1 Referência | 3.95%**

**Referência 1 | 3.947%**

*-A sua presença muitas vezes resolver algumas questões relacionados com o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.59) ... 1 Referência | 7.46%**

**Referência 1 | 7.461%**

*-Porque ela está a acompanhar a nosso crescimento ao longo de todo o processo e faz-nos crescer pelas*



ajudas que nos dá para encontrarmos as soluções dos problemas
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.60) ... 1 Referência   6.71% Referência 1   6.711% <i>-Não só devida a avaliação, mas também orienta e dá sugestões importantes para o bom funcionamento do estágio.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 65) ... 1 Referência   5.83% Referência 1   5.829% <i>-Por um lado enriquece o estagiário com a sua experiência por outro lado participa na nossa avaliação.</i>
<b>Categoria CA3 – Supervisor diretivo</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.8) ... 1 Referência   4.51% Referência 1   4.508% <i>-Há necessidade de fazer acompanhamento/ sugestões para poder ter elementos de avaliação final.</i>
<b>Categoria CA3 – Supervisor diretivo</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (6) ... 1 Referência   5.67% Referência 1   5.666% <i>-Porque ao ouvirmos as suas críticas e sugestões de melhorias a sensação era a de estarmos a ser avaliados e todo o seu procedimento causava um certo nervosismo.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (7) ... 2 Referências   8.14% Referência 1   4.637% <i>-É que com a sua presença a orientadora sente mais responsável e orienta melhor os estagiários.</i>
Referência 2   3.503% <i>-Porque andava sempre a efetuar críticas e a repreender os estagiários.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (11) ... 1 Referência   2.71% Referência 1   2.707% <i>-Porque procura elementos para avaliar o estagiário</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (17) ... 1 Referência   5.2% Referência 1   5.201% <i>-A sua presença provocava nervosismo nos estagiários, dado que sentíamos uma sensação de vir apenas avaliar-nos.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (19) ... 1 Referência   6.34% Referência 1   6.339% <i>-Importante porque fazia com que esforçássemos mais, uma vez dava sensação que vinha para obter subsídios para nossa avaliação final.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (20) ... 1 Referência   7.46% Referência 1   7.456% <i>-Porque assim daríamos o nosso máximo para que no fim atingíssemos os objetivos que ele preconizava, sem a nossa opinião e nem da orientadora</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (21) ... 1 Referência   9.85% Referência 1   9.847% <i>-Porque fazia um apanhado geral da aula dada, isto é, mostrando como é que devia ser, completando algumas coisas por esclarecer e exigindo que, nas próximas aulas, cumpríssemos as recomendações feitas.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (30) ... 1 Referência   5.14%

<p><b>Referência 1   5.136%</b>  <i>-Para além de acrescentar algo de novo se prontifica a apresentar soluções perante as críticas que faz.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag (37) ... 1 Referência   7.36%</b>  <b>Referência 1   7.356%</b>  <i>-É mais uma pessoa a dar a sua opinião acerca do trabalho do estagiário., sem nos permitir acrescentar a nossa opinião</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.38) ... 1 Referência   4.57%</b>  <b>Referência 1   4.572%</b>  <i>-É quem vai verificar se a orientadora e os estagiários estão a desempenhar o seu papel</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 51) ... 1 Referência   5.8%</b>  <b>Referência 1   5.803%</b>  <i>-Porque muitas vezes os estagiários sentiam-se amedrontados devido à forma como o supervisor fazia as exigências.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag 54) ... 1 Referência   10.68%</b>  <b>Referência 1   10.676%</b>  <i>-Porque os estagiários vão fazer de tudo para dar uma boa aula por causa da presença da supervisora que não permitia-nos opinar sobre o que fazíamos, mas sim para cumprirmos o estabelecido</i></p>
--

**Tabela 26- Contribuição da formação no desenvolvimento profissional dos estagiários**

<b>Categoria CA1– Consciencialização da realidade da profissão</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.5) ... 1 Referência   3.82%</b>  <b>Referência 1   3.815%</b>  <i>-(...) ele contacta (...) com a realidade da escola (...)</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Supo. 7) ... 1 Referência   4.23%</b>  <b>Referência 1   4.227%</b>  <i>-(...) momento de aperfeiçoamento do plano científico e didático pedagógico.</i></p>
<b>Categoria CA1– Consciencialização da realidade da profissão</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient 3) ... 1 Referência   4.35%</b>  <b>Referência 1   4.35%</b>  <i>-Conheceram o sistema do ensino secundário antes de irem iniciar a profissão.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient 17) ... 1 Referência   2.85%</b>  <b>Referência 1   2.845%</b>  <i>-Na transmissão dos conhecimentos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 18) ... 1 Referência   5.54%</b>  <b>Referência 1   5.54%</b>  <i>-Sim porque é uma oportunidade para a consolidação dos conhecimentos adquiridos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 19) ... 1 Referência   3.73%</b>  <b>Referência 1   3.734%</b>  <i>-Muitos ganharam força e coragem para se Auto emancipar de preconceitos</i></p>
<b>Categoria CA1– Consciencialização da realidade da profissão</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 1) ... 1 Referência   7.66%</b>  <b>Referência 1   7.656%</b>  <i>-Porque acabei por verificar durante o estágio tudo aquilo que aprendi durante a formação, que contribuiu para a minha autoconfiança no meu futuro como profissional</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 2) ... 1 Referência   2.4%</b>  <b>Referência 1   2.395%</b>  <i>-(...) muito na correspondência da teoria com a prática.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 20)... 1 Referência   4.28%</b>  <b>Referência 1   4.283%</b>  <i>-Porque tudo que aprendi me serviu e servirá na minha vida futura e profissional.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.29) ... 1 Referência   3.23%</b>  <b>Referência 1   3.232%</b>  <i>-Claro, estou a por em prática tudo que aprendi.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 58) ... 1 Referência   3.65%</b>  <b>Referência 1   3.649%</b>  <i>-Porque coloquei em prática tudo que aprendi em quatro anos do curso</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 65) ... 1 Referência   4.86%</b>  <b>Referência 1   4.857%</b>  <i>-Porque ao longo do estágio tivemos a disciplina de didático que nos ajudou bastante.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag. 66) ... 1 Referência   4.3%</b>  <b>Referência 1   4.304%</b>  <i>-Sinto-me com menos receio para iniciar o meu futuro como profissional</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.12) ... 1 Referência   3.36%</b>  <b>Referência 1   3.36%</b>  <i>-(...) verifiquei aquilo que apreendi durante a formação (...).</i></p>
<b>Categoria CA2– Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.1) ... 2 Referências   11.93%</b>  <b>Referência 1   7.757%</b>  <i>-Os estagiários adquirem responsabilidades, eficácia e dedicação preparando para assunção plena da função profissional.</i></p> <p><b>Referência 2   4.172%</b>  <i>-(...) terá algumas ferramentas úteis que lhe servira no futuro.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Supo. 5) ... 1 Referência   7.42%</b>  <b>Referência 1   7.42%</b>  <i>-Sendo um treino em tempo real capacita o estagiário preparando-o para a vida profissional.</i></p>
<b>Categoria CA2– Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient. 3) ... 1 Referência   4.35%</b>  <b>Referência 1   4.35%</b>  <i>-Conheceram o sistema do ensino secundário antes de irem iniciar a profissão.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.5) ... 1 Referência   6.74%</b>  <b>Referência 1   6.737%</b>  <i>-Porque é com o estágio que o estagiário consegue desenvolver o seu perfil como professor.</i></p>

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.7) ... 2 Referências | 9.49%**

**Referência 1 | 5.237%**

*-Verifica o desempenho do estagiário em relação aos conteúdos ministrados pela Uni-CV.*

**Referência 2 | 4.251%**

*-Esses conhecimentos servirão de base para a vida profissional futura.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.9) ... 1 Referência | 7.57%**

**Referência 1 | 7.569%**

*-Contribuirá desde que o estagiário esforce em por na prática os conhecimentos adquiridos a fim de consolidar os conhecimentos adquiridos.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient. 10) ... 1 Referência | 6.02%**

**Referência 1 | 6.023%**

*-Porque penso que as experiências do período em que decorre o estágio, marcará a vida do futuro profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient. 13) ... 1 Referência | 6.4%**

**Referência 1 | 6.399%**

*-Tiveram todo o apoio pedagógico material e humano que penso ser útil ao seu desenvolvimento profissional.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient. 14) ... 1 Referência | 5.7%**

**Referência 1 | 5.696%**

*-Porque saem minimamente preparados para enfrentar os desafios que a profissão lhes impõe.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 16) ... 1 Referência | 5.31%**

**Referência 1 | 5.31%**

*-Não é completo, mas pelo menos é um ponto de saída para o futuro da profissão.*

**Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.16) ... 2 Referências | 6.81%**

**Referência 1 | 3.734%**

*-Muitos ganharam força e coragem para se auto-emancipar de preconceitos.*

**Referência 2 | 3.078%**

*-Á nível de relacionamento interpessoal, moral e profissional.*

**Categoria CA2– Bases essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais**

**Estagiário**

**Matrizes**

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Esta. 3) ... 1 Referência | 3.7%**

**Referência 1 | 3.695%**

*-Ajudou no aperfeiçoamento de novas actividades de lecionação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Esta. 4) ... 1 Referência | 5.34%**

**Referência 1 | 5.343%**

*-Sim porque podemos ensinar os nossos alunos o que aprendemos durante todo o percurso académico.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.5) ... 1 Referência | 5.37%**

**Referência 1 | 5.372%**

*-Havia maior preocupação por parte dos estagiários o que nos favoreceu a aprendizagens de novos conhecimentos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag. 7) ... 1 Referência | 4.39%**

**Referência 1 | 4.391%**

*Contribui sim porque já trabalhava como professora e a formação é para área de ensino e apreendi novos processos de ensinar.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.9) ... 1 Referência | 5.48%**

**Referência 1 | 5.476%**

*-Com a prática sinto-me mais capacitado em termos intelectual e psíquico para lidar com os problemas do dia dia.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 10) ... 1 Referência | 4.08%**

**Referência 1 | 4.078%**

*-Aprendi muito sobre a educação e o sistema educativo, formas de conviver com os alunos*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 11) ... 1 Referência | 10.37%**

**Referência 1 | 10.366%**

*-Sim, porque agora me sinto um professor com uma certa preparação profissional, que certamente marcara definitivamente o meu sucesso nesta profissão que não será apenas ensina, mas também preparar homens e mulheres pró-ativos na sociedade em constante desenvolvimento.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.13) ... 1 Referência | 6.21%**

**Referência 1 | 6.21%**

*-Contribui sim, na medida em que vai aumentar a minha performance e também trabalhar com alunos de nível mais elevado.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 15) ... 1 Referência | 6.74%**

**Referência 1 | 6.743%**

*-Aprendemos muito(...) melhorar nossas estratégias, metodologia de avaliação, relação com os alunos e a comunidade. Abriu mais o meu horizonte.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 21) ... 1 Referência | 4.99%**

**Referência 1 | 4.986%**

*-Porque forneceu-nos mecanismos importantes para o exercício da profissão.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 22) ... 1 Referência | 3.3%**

**Referência 1 | 3.299%**

*-A formação contribui para adquirir conhecimento se para o dia a dia.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 25) ... 1 Referência | 5.09%**

**Referência 1 | 5.092%**

*-Realmente note que já não sou a mesma pessoa, aprendi bastante e posso sentir isto no meu dia a dia.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 28) ... 1 Referência | 4.51%**

**Referência 1 | 4.513%**

*-Na realidade o estágio foi a prática do que se aprendeu ou se devia aprender durante a formação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 30) ... 1 Referência | 5.91%**

**Referência 1 | 5.909%**

*-É claro que é mais um passo na vida profissional para lidar com os alunos e aquisição de conhecimentos.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.32) ... 1 Referência | 8.56%**

**Referência 1 | 8.56%**

*-Por que, caso contrário não me sentia tão confiante agora na profissão, se não tivesse tido a formação que tive ou seja a forma como coloquei em prática a minha formação.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 33) ... 1 Referência | 10.74%**

**Referência 1 | 10.743%**

*-Na forma que eu trabalhei com os alunos eu acho suficiente (a forma de clarificar as duvidas, o meu comportamento, e a maneira de explicar a matéria)*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 35) ... 1 Referência | 6.63%**

**Referência 1 | 6.625%**

*-Porque não tinha nenhuma experiência na área de docência, mas com a formação que tive acabei por atingir todos os objetivos traçados para o estágio,*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 37) ... 1 Referência   6.58%</b>  <b>Referência 1   6.58%</b>  <i>-Porque com esta formação o conhecimento tornou-se cada vez maior, contribuindo para o alargamento do meu horizonte.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 43) ... 1 Referência   3.36%</b>  <b>Referência 1   3.361%</b>  <i>-Adquire mais conhecimentos científicos e pedagógicos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.44) ... 1 Referência   6.63%</b>  <b>Referência 1   6.631%</b>  <i>-O conhecimento adquirido permitir-me-á enfrentar com menos receio a realidade da minha profissão.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 31) ... 1 Referência   4.99%</b>  <b>Referência 1   4.987%</b>  <i>-A formação recebida contribui para o meu desenvolvimento profissional porque adquiri inovações.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag. 38) ... 1 Referência   5.62%</b>  <b>Referência 1   5.623%</b>  <i>-Agora estou mais capacitada para lecionar, já possui algumas características que um professor deve possuir.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 46) ... 1 Referência   5.11%</b>  <b>Referência 1   5.106%</b>  <i>-Uma vez que se ganha novos conhecimentos, aprende-se novos e e diferentes formas de abordar os conteúdos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Esta. 51) ... 1 Referência   11.66%</b>  <b>Referência 1   11.658%</b>  <i>-Com esta formação sinto-me preparada para lecionar numa sala de aula, conheci vários tipos de alunos, aprendi a comunicar com eles, aprendi várias estratégias para o bom funcionamento de aula com colegas, orientadora, etc.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.56) ... 1 Referência   3.77%</b>  <b>Referência 1   3.77%</b>  <i>-Sim, porque aprendi coisas novas todos os dias</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 58) ... 1 Referência   3.12%</b>  <b>Referência 1   3.12%</b>  <i>Permitiu-me desenvolver a minha capacidade de autocrítica.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 59) ... 1 Referência   3.37%</b>  <b>Referência 1   3.371%</b>  <i>-Agora já sei como é conviver com os alunos e passei a ser mais responsável.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 60) ... 1 Referência   1.83%</b>  <b>Referência 1   1.83%</b>  <i>-Passei a ser mais responsável.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 63) ... 1 Referência   4.54%</b>  <b>Referência 1   4.537%</b>  <i>-Aprendi muito e penso que poderão ajudar-me no meu futuro profissional.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 64) ... 1 Referência   3.84%</b>  <b>Referência 1   3.841%</b>  <i>-Aprendi a lidar com os alunos o que poderá ajudar-me no meu futuro profissional.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 66) ... 1 Referência   4.3%</b>  <b>Referência 1   4.304%</b>  <i>-Sinto-me com menos receio para iniciar o meu futuro como profissional</i></p>

<b>Categoria CA3– Formação insuficiente</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 17) ... 1 Referência   11.22%</b> <b>Referência 1   11.217%</b> <i>-Apenas em parte, porque para além do curto período, temos contacto apenas com um nível de ensino e desconhecemos por completo o funcionamento real da escola onde realizamos o estágio e não participamos nas reuniões de coordenação nem de avaliações.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.18) ... 1 Referência   4.12%</b> <b>Referência 1   4.12%</b> <i>-Está parcialmente de acordo com as necessidades da realidade profissional.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.19) ... 1 Referência   3.43%</b> <b>Referência 1   3.432%</b> <i>-Uma parte porque algumas teorias (...) não assemelharam com a realidade.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.50) ... 1 Referência   5.45%</b> <b>Referência 1   5.45%</b> <i>-Porque o tempo é muito pouco para ganhar experiência e principalmente os que nunca trabalharam.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.54) ... 1 Referência   2.09%</b> <b>Referência 1   2.085%</b> <i>-Porque é num período muito curto.</i>

**Tabela 27- Necessidades de melhoria do funcionamento do estágio pedagógico**

<b>Categoria CA1 - Condições logística de funcionamento</b>
<b>Subcategoria CA1a – Duração do estágio</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 5) ... 1 Referência   3.41%</b> <b>Referência 1   3.414%</b> <i>-Mais tempo de estágio; menos estagiários por núcleo.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup.7) ... 1 Referência   1.89%</b> <b>Referência 1   1.891%</b> <i>-Devera iniciar logo no 1º período.</i>
<b>Subcategoria CA1a– Duração do estágio</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 4) ... 1 Referência   4.74%</b> <b>Referência 1   4.741%</b> <i>-Definir antecipadamente a duração de estágio (quando começa e quando acaba).</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 6) ... 1 Referência   2.35%</b> <b>Referência 1   2.353%</b> <i>-Começar desde do início do ano letivo.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 7) ... 1 Referência   2.96%</b> <b>Referência 1   2.957%</b> <i>-Início de estágio logo no início do ano letivo.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 9) ... 1 Referência   2.32%</b> <b>Referência 1   2.32%</b> <i>-Iniciar o estágio no início do ano letivo.</i>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 18) ... 1 Referência   5.47%</b>  <b>Referência 1   5.469%</b>  <i>-Reforço do tempo e intensificação de práticas pedagógicas durante a formação.</i></p>
<b>Subcategoria CA1a– Duração do estágio</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag. (9) ... 2 Referências   7.4%</b>  <b>Referência 1   4.362%</b>  <i>-Cada estagiário deverá ter uma turma sob a sua responsabilidade para a realização do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 10) ... 1 Referência   4.61%</b>  <b>Referência 1   4.611%</b>  <i>-Dar aos estagiários que nunca tiveram oportunidade de lecionar uma maior atenção e permitir que estes deem mais aulas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 16) ... 1 Referência   1.65%</b>  <b>Referência 1   1.653%</b>  <i>-Reduzir o tempo de estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.17) ... 2 Referências   3.39%</b>  <b>Referência 1   1.673%</b>  <i>-Ser realizado ao longo do ano letivo.</i></p> <p><b>Referência 2   1.719%</b>  <i>-Estágio com todos os níveis de ensino.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.24) ... 1 Referência   2.02%</b>  <b>Referência 1   2.023%</b>  <i>-Cada aluno com uma turma.</i></p> <p><b>Referência 2   3.325%</b>  <i>-Colocar cada estagiário numa turma para a realização do estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 45) ... 1 Referência   2.04%</b>  <b>Referência 1   2.036%</b>  <i>-Cada estagiário com a sua sala de aula.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.16) ... 1 Referência   5.09%</b>  <b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 54) ... 1 Referência   1.77%</b>  <b>Referência 1   1.769%</b>  <i>-Dois estagiários numa turma.</i></p>
<b>Subcategoria CA1b – Recurso didático</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.4) ... 1 Referência   4.09%</b>  <b>Referência 1   4.093%</b>  <i>-Funcionamento efetivo do núcleo de estágio (com programa, espaço de realização das atividades).</i></p>
<b>Subcategoria CA1b– Recurso didático</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 10) ... 1 Referência   4.04%</b>  <b>Referência 1   4.04%</b>  <i>-A escola deve apostar muito mais na aquisição de materiais que facilita o processo de ensino.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.11) ... 1 Referência   6.37%</b>  <b>Referência 1   6.369%</b></p>



*-Planificar sempre as aulas; Espaço físico da sala de aula confortável e com ventilação; ter material didático suficiente.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.17) ... 1 Referência | 2.99%**

**Referência 1 | 2.985%**

*Criar condições nas escolas secundárias onde o estágio é realizado.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.18) ... 1 Referência | 4.45%**

**Referência 1 | 4.454%**

*-Criar condições (materiais) para o melhor sucesso dos trabalhos dos estagiários.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.21) ... 1 Referência | 1.63%**

**Referência 1 | 1.625%**

*-Materiais didáticos disponíveis;*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.33) ... 1 Referência | 2.49%**

**Referência 1 | 2.49%**

*-Recursos didáticos adequados para explorar um conteúdo.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.35) ... 1 Referência | 2.61%**

**Referência 1 | 2.609%**

*-Ter todos os materiais didáticos necessários.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.37) ... 1 Referência | 7.36%**

**Referência 1 | 7.356%**

*-Evitar coincidência entre assistência às aulas com as atividades dos estagiários que já lecionam noutras escolas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.44) ... 1 Referência | 2.7%**

**Referência 1 | 2.701%**

*-Criar condições nas escolas onde decorrem o estágio.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.31) ... 1 Referência | 5.83%**

**Referência 1 | 5.829%**

*-Produzir os materiais didáticos não existentes na escola para facilitar o trabalho tanto dos estagiários em formação como dos outros que virão.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.46) ... 1 Referência | 2.36%**

**Referência 1 | 2.355%**

*-Ter materiais didáticos nas escolas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.48) ... 1 Referência | 3.62%**

**Referência 1 | 3.62%**

*-Ter materiais didáticos disponíveis nas escolas centros de estágios.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 49) ... 1 Referência | 3.31%**

**Referência 1 | 3.309%**

*-Ter materiais didáticos disponíveis nas escolas.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.50) ... 1 Referência | 8.43%**

**Referência 1 | 8.434%**

*-Melhorias em termos de material didático; Melhoria da sala de aula, (iluminação, espaço).*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag. (51) ... 1 Referência | 3.63%**

**Referência 1 | 3.627%**

*-Elaboração de materiais didáticos por todos os elementos do processo.*

**Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Esta. (53) ...1 Referência | 2.51%**

**Referência 1 | 2.514%**

*-Uma escola que oferece condições administrativas e pedagógicas.*

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.54) ... 1 Referência   2.15%</b>  <b>Referência 1   2.148%</b>  <i>. -Elaboração de materiais didáticos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.62) ...1 Referência   4.4%</b>  <b>Referência 1   4.4%</b>  <i>-Ter acesso a materiais didáticos; elaborar sempre o plano de aula.</i></p>
<b>Subcategoria CA1c– Sobrecarga de tarefas aos estagiários</b>
<b>Orientadores</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 2) ... 1 Referência   3.78%</b>  <b>Referência 1   3.782%</b>  <i>-O estagiário deve estar apenas ligado ao estágio sem disciplinas por fazer.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 14) ... 1 Referência   3.29%</b>  <b>Referência 1   3.291%</b>  <i>-Reservar o último ano de formação só para o estágio.</i></p>
<b>Subcategoria CA1c– Sobrecarga de tarefas aos estagiários</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Referência 2   3.035%</b>  <i>-Fazer somente estágio pedagógico sem apresentação de portfólio.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 37) ... 1 Referência   7.29%</b>  <b>Referência 1   7.292%</b>  <i>Evitar coincidência entre assistência às aulas com as atividades dos estagiários que já lecionam noutras escola.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.16) ... 1 Referência   5.09%</b>  <b>Referência 1   5.086%</b>  <i>-Devem ocupar apenas com os estágios e não ao mesmo tempo com outros afazeres.</i></p>
<b>Categoria CA2– Seleção dos formadores</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.38) ... 1 Referência   2.42%</b>  <b>Referência 1   2.417%</b>  <i>- Formação específica do orientador e supervisor.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.5) ... 1 Referência   3.15%</b>  <b>Referência 1   3.146%</b>  <i>-Selecionar orientadores capazes e experientes.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.7) ... 1 Referência   16.41%</b>  <b>Referência 1   16.407%</b>  <i>-Formadores conscientes de que há muito por fazer; formadores preparados para darem o seu contributo na reformulação do regulamento de estágio de forma a acompanharmos as alterações que têm sido feitas e assim pormos em prática o desenvolvimento pedagógico moderno, não esquecendo da nossa realidade.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.8) ... 1 Referência   1.73%</b>  <b>Referência 1   1.727%</b>  <i>-Abertura e dinamismo do orientador;</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.9) ... 1 Referência   2.66%</b>  <b>Referência 1   2.663%</b></p>

-Bom acompanhamento pelos orientadores e supervisores.
<b>Categoria CA2 – Seleção dos formadores</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.5) ... 1 Referência   4.01% Referência 1   4.012% <i>-O supervisor deve ser assíduo na assistência às aulas.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.9) ... 1 Referência   6.19% Referência 1   6.188% <i>-Escolher os professores com mais experiências e com provas dadas na área do ensino como excelentes profissionais.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.10) ... 1 Referência   2.34% Referência 1   2.342% <i>-Mais dedicação por parte dos estagiários.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.11) ... 1 Referência   3.49% Referência 1   3.487% <i>-Formação das orientadoras na área de estágio.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.19) ... 2 Referências   3.63% Referência 1   2.725% <i>-Saber agregar vontade de estagiários para aprendizagem.</i>
Referência 2   0.908% <i>-Evitar injustiças.</i>
<b>Categoria CA2 – Seleção dos formadores</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.9) ... 1 Referência   5.31% Referência 1   5.311% <i>-Conhecer muito bem a realidade educativa cabo-verdiana; ter pelo menos mestrado nas áreas de estratégias ensino.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.13) ... 1 Referência   4.27% Referência 1   4.274% <i>-Avaliação dos supervisores e orientadores para melhorar a qualidade de estágio pedagógico.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.16) ... 1 Referência   5.09% Referência 1   5.086% <i>-Devem ocuparem apenas com os estágios e não ao mesmo tempo com outros afazeres.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.18) ... 2 Referências   7.46% Referência 1   2.673% <i>-Eleger orientadores e supervisores responsáveis.</i>
Referência 2   4.788% <i>-Avaliar continuamente de forma honesta os diferentes elementos do núcleo de estágio.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.21) ... 1 Referência   2.71% Referência 1   2.708% <i>-Um bom domínio dos conteúdos por parte dos estagiários.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.22) ... 1 Referência   5.04% Referência 1   5.041% <i>-Ter pré-disposição de auscultação; os formadores devem possuir conhecimentos didáticos suficientes.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.24) 1 Referência   4.28%

<p><b>Referência 1   4.28%</b>  <i>-O supervisor deve participar nas atividades da escola.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.25) ... 1 Referência   3.01%</b>  <b>Referência 1   3.009%</b>  <i>-Capacidade empática; formadores profissionais; formadores amigos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.27) ... 1 Referência   1.88%</b>  <b>Referência 1   1.882%</b>          Mais apatia com os estagiários.</p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.29) ... 2 Referências   5.23%</b>  <b>Referência 1   2.545%</b>  <i>-Trabalho de equipa; Espírito critica.</i></p> <p><b>Referência 2   2.682%</b>  <i>-Ter no mínimo três anos de experiência.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.33) ... 1 Referência   4.22%</b>  <b>Referência 1   4.224%</b>  <i>-Ter supervisores com formação específica na área de Didática geral e específica da disciplina.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.47) ...1 Referência   6.88%</b>  <b>Referência 1   6.877%</b>  <i>-O supervisor e o orientador antes de mais devem ser um amigo, aquele que ajuda e não um chefe, para poderem melhorar e compreenderem os estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.51) ... 1 Referência   6.01%</b>  <b>Referência 1   6.01%</b>  <i>-Selecionar supervisores que tem conhecimento dos conteúdos a lecionar pelos estagiários e dos formandos em formação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.52) ... 1 Referência   2.85%</b>  <b>Referência 1   2.845%</b>  <i>Orientador cooperativo e ativo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.55) ... 1 Referência   2.14%</b>  <b>Referência 1   2.144%</b>  <i>-Maior rigor na seleção dos orientadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.58) ... 1 Referência   4.34%</b>  <b>Referência 1   4.336%</b>  <i>-Enfrentar e resolver em conjunto as situações complexas vividas durante o estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.60) ... 1 Referência   1.71%</b>  <b>Referência 1   1.708%</b>  <i>-Saber trabalhar em equipa.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.65) ... 1 Referência   3.71%</b>  <b>Referência 1   3.714%</b>  <i>-Saber articular a teoria com a prática por parte dos formadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.68) ... 1 Referência   3.37%</b>  <b>Referência 1   3.369%</b>  <i>-Ter supervisor e orientadores com ética profissional.</i></p>
<b>Categoria CA3 – Necessidade de articulação do processo de formação entre Uni-CV e os centros de estágio</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.2) ... 1 Referência   2.06%</b>  <b>Referência 1   2.064%</b>  <i>. -Boa coordenação entre supervisor e orientador.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.4) ... 1 Referência   2.23%</b>  <b>Referência 1   2.228%</b>  <i>--Articulação entre os vários intervenientes.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.10) ... 1 Referência   3.47%</b>  <b>Referência 1   3.466%</b>  <i>-Boa relação entre todos os intervenientes académicos.</i></p>
<p><b>Categoria CA3 – Necessidade de articulação do processo de formação entre Uni-CV e os centros de estágio</b></p>
<p><b>Estagiário</b></p>
<p><b>Matrizes</b></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.1) ... 1 Referência   7.47%</b>  <b>Referência 1   7.47%</b>  <i>-(...) torna-se fundamental uma relação positiva entre estagiários, supervisor, orientador a fim de facilitar o desenvolvimento profissional dos formandos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.2) ... 1 Referência   3.21%</b>  <b>Referência 1   3.208%</b>  <i>-(...) interação entre os estagiários, supervisores e coordenador do curso.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.8) 2 Referências   6.58%</b>  <b>Referência 1   3.733%</b>  <i>-Promoção do diálogo e do espírito solidário entre todos; Humildade e respeito mútuo.</i></p>
<p><b>Referência 2   2.844%</b>  <i>-Boa articulação entre todos os elementos envolvidos no processo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.19) 1 Referência   5.96%</b>  <b>Referência 1   5.958%</b>  <i>-Articulação entre a instituição de formação e a escola onde se realiza o estágio e também entre os intervenientes do processo.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.21) 1 Referência   2.51%</b>  <b>Referência 1   2.511%</b>  <i>-Uma boa relação entre os estagiários e orientador.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.22) 1 Referência   3.26%</b>  <b>Referência 1   3.259%</b>  <i>-Um bom relacionamento entre os sujeitos do estágio em realização.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. (23) 1 Referência   8.65%</b>  <b>Referência 1   8.65%</b>  <i>-Que se processa mais interação entre os estagiários e o supervisor e o orientador.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.27) 1 Referência   5.4%</b>  <b>Referência 1   5.404%</b>  <i>-Mais articulação entre todos os envolventes do processo; mais apatia com os estagiários.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estagi.30) 1 Referência   2.67%</b>  <b>Referência 1   2.669%</b>  <i>-Bom relacionamento com o restante pessoal da escola.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. (35) 1 Referência   1.87%</b>  <b>Referência 1   1.872%</b>  <i>Bom clima entre os intervenientes.</i></p>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.40) 1 Referência   11.68%</b>  <b>Referência 1   11.684%</b>  <i>-Cooperação entre os núcleos de estágio; Cooperação entre os estagiários, orientadora e a supervisora; Bom relacionamento entre os estagiários e os alunos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.43) 1 Referência   7.76%</b>  <b>Referência 1   7.759%</b>  <i>-Cooperação entre os núcleos de estágio da mesma disciplina; Bom relacionamento entre os intervenientes do processo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.46) 1 Referência   3.82%</b>  <b>Referência 1   3.819%</b>  <i>-Estabelecer cooperação entre os intervenientes do processo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.47) 1 Referência   3.11%</b>  <b>Referência 1   3.109%</b>  <i>-Ter um bom relacionamento entre os envolvidos no estágio em geral.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.48) 1 Referência   5.04%</b>  <b>Referência 1   5.039%</b>  <i>-Estabelecer a cooperação entre os intervenientes do processo de estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.49) 1 Referência   4.93%</b>  <b>Referência 1   4.929%</b>  <i>-Estabelecer a cooperação entre os intervenientes do processo de estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.53) 1 Referência   5.83%</b>  <b>Referência 1   5.826%</b>  <i>-Intercâmbios entre estagiários e os outros professores e os restantes funcionários da escola para favorecerem a integração do estagiário ao novo contexto.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.58) 1 Referência   3.23%</b>  <b>Referência 1   3.226%</b>  <i>-Trabalhar em equipa entre todos os envolvidos do processo.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 60) 1 Referência   3.97%</b>  <b>Referência 1   3.966%</b>  <i>-Mais humildade entre os colegas do grupo, sobretudo os formadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.62) 1 Referência   3.07%</b>  <b>Referência 1   3.067%</b>  <i>-Os elementos devem estar sempre em sintonia.</i></p>
<b>Categoria CA4– Necessidade de unificação dos procedimentos do estágio</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.4) 1 Referência   14.22%</b>  <b>Referência 1   14.223%</b>  <i>-Reunião com todos os supervisores e orientadores no início e durante todo o estágio para a definição das estratégias necessárias para que o estágio em todos os cursos funcione pelas mesmas orientações definidas nos encontros.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (6) 1 Referência   11.02%</b>  <b>Referência 1   11.022%</b>  <i>-Reunir semestralmente a instituição de formação e os estabelecimentos de ensino onde ocorre o estágio de forma a se definir os mesmos critérios de formação para todos os cursos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (7) 2 Referências   8.5%</b>  <b>Referência 1   4.559%</b>  <i>-Ter um núcleo permanente de formadores com formação e reciclagem permanente.</i></p>

<p><b>Referência 2   3.943%</b>  <i>-Encontros periódicos entre os atores intervenientes no estágio.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (8) 1 Referência   10.36%</b>  <b>Referência 1   10.361%</b>  <i>-Realização de encontros com coordenador de estágio e com todos orientadores do estágio para a determinação de objetivos do estágio comuns a todos os cursos; organização dos trabalhos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (14) 1 Referência   8.17%</b>  <b>Referência 1   8.165%</b>  <i>-Dar a conhecer a todos os envolvidos no processo instrumentos que os permitirão desempenhar as suas funções com responsabilidade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (19) 1 Referência   1.87%</b>  <b>Referência 1   1.867%</b>  <i>-Uniformidades das normas do estágio.</i></p>
<b>Categoria CA4– Necessidade de unificação dos procedimentos do estágio</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.1) 1 Referência   2.38%</b>  <b>Referência 1   2.381%</b>  <i>-(...) coordenação entre as escolas e a universidade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.12) 1 Referência   14.96%</b>  <b>Referência 1   14.959%</b>  <i>-Melhor organização do departamento responsável pelo estágio, criando condições logísticas para melhor sucesso dos trabalhos durante o estágio, sobretudo a divulgação das informações para que haja uniformização dos critérios de funcionamento para todos os cursos em estágio.</i></p>
<b>Categoria CA5 – Unificação de procedimentos inerentes ao desenvolvimento das atividades do estágio</b>
<b>Orientadores</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.1) 2 Referências   11.56%</b>  <b>Referência 1   4.548%</b>  <i>-Criação de um documento orientador que serve de apoio aos intervenientes.</i></p> <p><b>Referência 2   7.007%</b>  <i>-Que seja elaborado um documento guia na formação, de modo a que todos os cursos possam guiar pela mesma modalidade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.3) 1 Referência   3.09%</b>  <b>Referência 1   3.091%</b>  <i>-Uniformização a duração do estágio para todos os cursos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/Orient. (19) 1 Referência   3.28%</b>  <b>Referência 1   3.28%</b>  <i>-O modelo de estágio deve ser uniformizado para todos os cursos.</i></p>
<b>Categoria CA5 – Unificação de procedimentos inerentes ao desenvolvimento das atividades do estágio</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. (3) 1 Referência   5.15%</b>  <b>Referência 1   5.148%</b>  <i>-Estabelecer os mesmos parâmetros para todos os núcleos de todos os cursos em estágio.</i></p>

Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 13) 1 Referência   3.13% Referência 1   3.134% <i>-Uniformização dos critérios para todos os departamentos da Uni-CV.</i>
<b>Categoria CA6 – Perfil adequado dos estagiários</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag. (29) 1 Referência   1.17% Referência 1   1.169% <i>-Com vontade de aprender.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/Estag. (39) 1 Referência   2.56% Referência 1   2.561% <i>-Os estagiários devem dominar os conteúdos.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 38) 1 Referência   2.42% Referência 1   2.417% <i>-Domínio de conteúdos por parte dos estagiários.</i>
Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 54) 1 Referência   2.83% Referência 1   2.831% <i>-Os estagiários têm que ter espírito de equipa e responsabilidade.</i>

**Tabela 28- Necessidades de formação dos supervisores**

<b>Categoria CA1 – Perfil dos formadores</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 2) ... 1 Referência   3.29% Referência 1   3.294% <i>-Boa formação científica e pedagógica do orientador e supervisor de estágio,</i>
Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.7) ... 1 Referência   13.74% Referência 1   13.737% <i>-Formadores preparados para darem o seu contributo na reformulação do regulamento de estágio de forma a acompanharmos as alterações que têm sido feitas e assim por em prática o desenvolvimento pedagógico moderno, não esquecendo da nossa realidade.</i>
<b>Categoria CA1 – Perfil dos formadores</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 5) ... 1 Referência   4.01% Referência 1   4.012% <i>-O supervisor deve ser assíduo na assistência às aulas.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 16) ... 1 Referência   1.57% Referência 1   1.566% <i>-Formadores democráticos.</i>
Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.19) ... 3 Referências   8.63% Referência 1   0.908% <i>-Evitar injustiças.</i>
Referência 2   2.725% <i>Saber agregar vontade de estagiários para aprendizagem dos estagiários.</i>
Referência 3   4.995% <i>-Reflexões teóricas e práticas de treinamento contínuo do estagiário pelos supervisores e orientadores.</i>



<b>Categoria CA1 – Perfil dos formadores</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 22) ... 2 Referências   9.93%</b>  <b>Referência 1   3.259%</b>  <i>-Os formadores devem possuir conhecimentos didáticos suficientes.</i></p> <p><b>Referência 2   6.67%</b>  <i>-Ter uma formação pedagógica a nível dos objetivos de formação de um professor; possuir uma formação em psicologia de aprendizagem.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.33) ... 1 Referência   3.42%</b>  <b>Referência 1   3.424%</b>  <i>-Ter formação pedagógica; formação específica em didática de cada disciplina.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 35) ... 1 Referência   3.12%</b>  <b>Referência 1   3.12%</b>  <i>-Sugiro que os formadores devem ter formação específica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.) ... 1 Referência   1.92%</b>  <b>Referência 1   1.922%</b>  <i>-Os formadores com formação específica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.44) ... 1 Referência   2.87%</b>  <b>Referência 1   2.87%</b>  <i>-Serem formados na área específica da supervisão.</i></p>
<b>Categoria CA2 – Conteúdos de formação</b>
<b>Supervisores</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 1) ... 1 Referência   7.63%</b>  <b>Referência 1   7.627%</b>  <i>-Capacitação prática dos formadores de modo a usufruírem de melhor forma as novas tecnologias existentes nas escolas.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 4) ... 1 Referência   6.68%</b>  <b>Referência 1   6.684%</b>  <i>-Forma-los nas áreas de técnicas de feedback, planificação e avaliação (na perspetiva de maior diversificação dos instrumentos).</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 7) ... 1 Referência   13.74%</b>  <b>Referência 1   13.737%</b>  <i>-Formadores preparados para darem o seu contributo na reformulação do regulamento de estágio de forma a acompanharmos as alterações que têm sido feitas e assim por em prática o desenvolvimento pedagógico moderno, não esquecendo da nossa realidade.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 8) ... 1 Referência   7.39%</b>  <b>Referência 1   7.386%</b>  <i>-Principalmente discussão aberta dos itens que compõem o sistema de avaliação dos estagiários e como orientar os mesmos por parte dos orientadores e supervisores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 9) ... 1 Referência   4.71%</b>  <b>Referência 1   4.711%</b>  <i>-Formação para supervisores e orientadores, nomeadamente, para formadores sem experiências.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/ (Sup. 10) ... 1 Referência   5.36%</b>  <b>Referência 1   5.363%</b></p>

-Criar disciplinas que orienta melhor os intervenientes no processo de supervisão.
<b>Categoria CA2 – Conteúdos de formação</b>
<b>Orientadores</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.1) ... 1 Referência   4.36%</b> <b>Referência 1   4.364%</b> <i>-Que a formação tenha aspetos concretos que possam servir os formandos.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.2) ... 1 Referência   7.21%</b> <b>Referência 1   7.211%</b> <i>. Uma formação em que os supervisores e orientadores se tornem responsáveis e se dedicam ao estágio com profissionalismo devem assim possuir formação específica.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.3) ... 1 Referência   4.81%</b> <b>Referência 1   4.808%</b> <i>-Workshops de discussão dos instrumentos e critérios para avaliação dos estagiários.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.10) ... 1 Referência   7.59%</b> <b>Referência 1   7.585%</b> <i>-Mais formação a nível da prática pedagógica; Formação conjunta nos conteúdos específicos que requer alguma subjetividade na avaliação.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.11) ... 1 Referência   3.65%</b> <b>Referência 1   3.65%</b> <i>-Formação às orientadoras na área de estágio.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.12) ... 1 Referência   15.34%</b> <b>Referência 1   15.344%</b> <i>-Que tenham uma formação na área de ciências de educação; Capacitação para a produção de instrumentos de avaliação; Capacitação na área de produção de material didáticos para poder ensinar os seus estagiários a desenrascar na falta de um computador, uma sala multiuso, uma data show, ..., etc.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient. 19) 2 Referências   11.45%</b> <b>Referência 1   3.683%</b> <i>-Revisão pedagógica (inovadora) e novas estratégias de conduzir o estágio.</i>
<b>Referência 2   7.77%</b> <i>-Saber agregar vontade de estagiários para aprendizagem; Reflexões teóricas e práticas e treinamento contínuo do estagiário pelo supervisor e orientadores.</i>
<b>Categoria CA2 – Conteúdo de formação</b>
<b>Estagiário</b>
<b>Matrizes</b>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 4) ... 1 Referência   2.7%</b> <b>Referência 1   2.7%</b> <i>Formá-los a nível de Relacionamento interpessoal</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.5) ... 1 Referência   9.12%</b> <b>Referência 1   9.118%</b> <i>-Formação na área da pedagogia e Psicologia; Sensibilização para a questão da justiça e imparcialidade na avaliação; estratégia no sentido de estimularem o trabalho dos estagiários.</i>
<b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência   12.43%</b> <b>Referência 1   12.429%</b> <i>-Uma formação que permite aos supervisores e orientadores desenvolver espírito de partilha e uma certa abertura às inovações; Uma formação que favoreça ao supervisor e orientador desenvolvimento de competências no sentido de favorecerem o crescimento dos estagiários sem imporem posições individuais de trabalho para serem cumpridas.</i>

<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.7) ... 1 Referência   6.51%</b>  <b>Referência 1   6.512%</b>  <i>Formação que permita/favoreça uma noção do grau de responsabilidade à atividade do estágio, pois os formadores lidam com pessoas.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.8) ... 3 Referências   14.04%</b>  <b>Referência 1   3.733%</b>  <i>-Promoção do diálogo e do espírito solidário entre todos; Humildade e respeito mútuo.</i></p> <p><b>Referência 2   7.689%</b>  <i>-Uma formação que melhora e reforça as competências de base dos supervisores e orientadores. Formação que permita rigor na relação dos supervisores e orientadores de estágio.</i></p> <p><b>Referência 3   2.622%</b>  <i>-Aliar a teoria à prática durante o processo de capacitação.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.10) ... 2 Referências   8.27%</b>  <b>Referência 1   2.858%</b>  <i>-Promover a qualidade e a inovação na formação dos professores orientadores.</i></p> <p><b>Referência 2   2.706%</b>  <i>-Desenvolver nos orientadores e supervisores a capacidade de observação.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.13) ... 1 Referência   3.13%</b>  <b>Referência 1   3.134%</b>  <i>-Que haja uma formação específica dos supervisores e orientadores.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.17) ... 2 Referências   7.46%</b>  <b>Referência 1   3.709%</b>  <i>-Trabalha-los ao nível da comunicação entre pares e ao nível da responsabilidade.</i></p> <p><b>Referência 2   3.754%</b>  <i>-Espírito de trabalho em equipa; Criatividade e dinamismo no desempenho das funções</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.19) ... 3 Referências   9.72%</b>  <b>Referência 1   1.382%</b>  <i>-Estimular o espírito de grupo.</i></p> <p><b>Referência 2   6.387%</b>  <i>-Capacitar-lhes no sentido de darem importância ao plano curricular e os objetivos de estágio; Questão da imparcialidade na avaliação.</i></p> <p><b>Referência 3   1.954%</b>  <i>-Desenvolve-los um espírito de entreajuda.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.20) ... 2 Referências   4.34%</b>  <b>Referência 1   1.534%</b>  <i>-Estimular o espírito de grupo.</i></p> <p><b>Referência 2   2.803%</b>  <i>-Formação específica para supervisores e orientadores.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.21) ... 1 Referência   2.76%</b>  <b>Referência 1   2.757%</b>  <i>-Terem uma boa formação pedagógica em termos didáticos.</i></p>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.22) ... 2 Referências   9.93%</b>  <b>Referência 1   3.259%</b>  <i>-Os formadores devem possuir conhecimentos didáticos suficientes.</i></p>

<p><b>Referência 2   6.67%</b>  <i>-Ter uma formação pedagógica a nível dos objetivos de formação de um professor; possuir uma formação em psicologia de aprendizagem.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.23) ... 2 Referências   15.19%</b>  <b>Referência 1   8.755%</b>  <i>-Que se processa mais interação entre os estagiários e o supervisor e o orientador.</i></p> <p><b>Referência 2   6.435%</b>  <i>-Desenvolve-los a nível de apatia em relação aos estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.24) ... 1 Referência   8.79%</b>  <b>Referência 1   8.794%</b>  <i>-Forma-los no sentido de desenvolverem competências de como lidarem com os estagiários e entre eles os formadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.25) ... 1 Referência   8.79%</b>  <b>Referência 1   8.792%</b>  <i>-Capacitar o supervisor ao nível do domínio dos conteúdos programados para lecionarmos; especializa-los ao nível da pedagogia de ensino; ao nível da Didática da disciplina específica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.31) ... 1 Referência   1.35%</b>  <b>Referência 1   1.349%</b>  <i>-Formar núcleos responsáveis.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 1 Referência   3.42%</b>  <b>Referência 1   3.424%</b>  <i>-Ter formação pedagógica; formação específica em didática de cada disciplina.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.33) ... 1 Referência   3.12%</b>  <b>Referência 1   3.12%</b>  <i>-Sugiro que os formadores devem ter formação específica.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.38) ... 2 Referências   8.41%</b>  <b>Referência 1   2.417%</b>  <i>Formação específica do orientador e supervisor.</i></p> <p><b>Referência 2   5.991%</b>  <i>Uma formação que lhes permita ajudar o estagiário a colmatar os seus erros, de modo a evitar que apenas aponta-nos os mesmos.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 50) ... 1 Referência   13.14%</b>  <b>Referência 1   13.138%</b>  <i>-Tanto os supervisores como os orientadores deveriam ter uma formação de como trabalhar com os estagiários principalmente os que não tem nenhuma experiência assim estarão mais preparados para trabalharem e terem melhores resultados.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 51) ... 1 Referência   2.95%</b>  <b>Referência 1   2.953%</b>  <i>-Formação especializada no processo do estágio pedagógico.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag. 66) ... 1 Referência   4.06%</b>  <b>Referência 1   4.055%</b>  <i>-Ter conhecimento aprofundado em relação as atividades do estágio.</i></p>
<b>Categoria CA2 – Modalidade de formação</b>
<b>Supervisor</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.5) ... 1 Referência   9.3%</b>  <b>Referência 1   9.304%</b></p>

<p><i>Uma formação com supervisores experiente; formar núcleo de supervisores de cada área; criar critérios de acesso para entrada nessa formação.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Supervisores/(Sup.8) ... 1 Referência   10.41%</b>  <b>Referência 1   10.408%</b>  <i>Um encontro (mini-formação) para esclarecimento de dúvidas e principalmente discussão aberta dos itens que compõem o sistema de avaliação dos estagiários e como orienta-los por parte dos orientadores e supervisores.</i></p>
<b>Categoria CA2 – Modalidade de formação</b>
<b>Orientador</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orien. 3) ... 1 Referência   4.81%</b>  <b>Referência 1   4.808%</b>  <i>Workshop de discussão dos instrumentos e critérios para avaliação dos estagiários.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orien.7) ... 1 Referência   4.42%</b>  <b>Referência 1   4.42%</b>  <i>-Ter um núcleo permanente de formadores com formação e reciclagem permanente.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.9) ... 1 Referência   2.91%</b>  <b>Referência 1   2.91%</b>  <i>-Dar formação periódica aos supervisores e orientadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.10) ... 1 Referência   2.54%</b>  <b>Referência 1   2.54%</b>  <i>-Formação continua dos orientadores.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/(Orient.14) ... 1 Referência   1.28%</b>  <b>Referência 1   1.28%</b>  <i>-Realização de atelier.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Orientadores/ (Orient.18) ... 2 Referências   9.57%</b>  <b>Referência 1   1.62%</b>  <i>-Seminários pedagógicos.</i></p> <p><b>Referência 2   7.95%</b>  <i>Regularização de formação; Partilha de experiência à didática /pedagógica entre as escolas onde se realiza o estágio.</i></p>
<b>Categoria CA2 – Modalidade de formação</b>
<b>Estagiários</b>
<b>Matrizes</b>
<p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.6) ... 1 Referência   4.58%</b>  <b>Referência 1   4.58%</b>  <i>-Todos orientadores e supervisores devem fazer uma espécie de formação continua reciclando assim as ideias e acompanhar as inovações.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/(Estag.17) ... 1 Referência   1.34%</b>  <b>Referência 1   1.34%</b>  <i>-Espírito de trabalho em equipa.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.27) ... 1 Referência   2.1%</b>  <b>Referência 1   2.1%</b>  <i>-Formação continua dos intervenientes.</i></p> <p><b>Fontes Internas/Questionário/Estagiários/ (Estag.55) ... 1 Referência   5.48%</b>  <b>Referência 1   5.48%</b>  <i>-As Universidades deviam ter quadros qualificados na matéria para formar os orientadores e supervisores gratuitamente.</i></p>